Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 9370216
Centre d'intérêt: 710

Colloque québécois sur les services de garde à l'enfance (1991 : Montréal, Québec).

Actes du Colloque québécois sur les services de garde à l'enfance / Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance ; [Palais des congrès de Montréal, les 6, 7, 8 décembre 1991]. -- Montréal : Le Comité, 1992.
210 p. : ill. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Nos enfants, c'est sérieux. Bibliogr. à la fin de certains textes.

ISBN 2-98028-400-9

Vedette(s)-secondaire(s): Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance

Descripteur(s): Services de garde * Développement de l'enfant * Milieu social * Milieu scolaire * Financement * Services sociaux * Garderie * Maternelle * Relations parents-enfants * Activité d'éveil * Méthode d'apprentissage * Education alimentaire * Santé * Sécurité scolaire * Education interculturelle * Education relative à l'environnement * Rôle de l'enseignant * Perfectionnement de l'enseignant * Education préscolaire

Sous le thème "Nos enfants, c'est sérieux", les actes regroupent les résumés des présentations de la majorité des intervenants au Colloque sur les services de garde à l'enfance de décembre 1991. La conférence d'ouverture portait sur l'impact des services de garde sur le développement de l'enfant. Les interventions qui ont suivi ont été regroupées autour des sous-thèmes: services de garde et projet de société; des moyens pour se développer. Ce deuxième sous-thème a été subdivisé à son tour selon les sections suivantes: famille et enfant; pédagogie; intervention; alimentation, santé et sécurité; multiethnicité; environnement; personnel éducateur; gestion. Des rapports et d'expérimentation sont présentés de même que des activités d'éveil et de sensibilisation ainsi que des méthodes d'apprentissage qui visent à faire en sorte que les services de garde assurent le développement optimal de l'enfant.

Type de document:

Actes du Colloque québécois sur les services de garde à l'enfance

Nos enfants, c'est sérieux!

Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance

937 0216

Actes du Colloque québécois sur les services de garde à l'enfance

Comité organisateur d'événements
pour les services de garde à l'enfance

9370216

Actes du Colloque québécois sur les services de garde à l'enfance

Comité organisateur d'événements
pour les services de garde à l'enfance

Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance

Supervision
Julie Lyne Leroux
Directrice générale

Coordination
Thérèse Lafleur
Adjointe à la programmation et aux communications

Comité de relecture
Ginette Galarneau et Gilles Emond
Membres du Conseil d'administration

Traitement de texte
Francine Lusignant et Christine Mongeon

Révision et traduction
Lyse Contant
des services linguistiques Ergé

Graphisme
Raymond Bellemare Designers Inc.

Photographie
Bruno Brabis

Dépôt légal - 2e trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

La reproduction des textes est autorisée à condition d'en mentionner la source.

ISBN 2-98028-400-9

- Dans ce document, le Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance et la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada, se dégagent de toute responsabilité face aux opinions émises par les personnes-ressources.

- Les comptes-rendus des activités sont présentés tels que rédigés par les auteurs respectifs, les modifications apportées à certains textes sont liées à un souci d'uniformisation de présentation.

- Comité organisateur, 100 rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec), H2X 1C3, 514.864.3030

Remerciements

La publication de ces Actes est rendue possible grâce à la participation financière de Santé et Bien-être social Canada, via la contribution significative de la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants.

Nous tenons aussi à souligner l'importante contribution de l'Office des services de garde à l'enfance du Québec, initiateur de ce colloque d'envergure.

L'organisation du Colloque québécois sur les services de garde à l'enfance, a aussi nécessité la participation financière de plusieurs organismes et entreprises.

Le Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance désire souligner la contribution:

- du ministère de l'Éducation du Québec;
- de l'Agence Québec/Wallonie-Bruxelles pour la jeunesse;
- du ministère des Affaires internationales du Québec;
- de Bell Canada;
- de Gendron Lefebvre, consultants;
- de la SSQ., mutuelle d'assurances-groupe;
- de Datamic;
- et de la Société de transport de la Communauté urbaine de Montréal.

Par leur engagement et leur soutien au Colloque québécois sur les services de garde à l'enfance et à la publication des présents Actes, ces partenaires font preuve d'une conscience sociale hors du commun et d'une préoccupation remarquable à l'égard des enfants, des familles québécoises et des services de garde.

Nous aimerions remercier pour leur collaboration:

M. Raynald Trottier, DGEC, pour ses bons conseils.

Mme Hélène Cloutier et Mme Carol Lévesque, Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants, pour leur aide technique.

M. François Houle.

Dans cet ouvrage, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes,
sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes
et dans le seul but d'alléger le texte.

Table des matières

I Remerciements

IX Message du Président du Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance

X Message du Ministre de la Santé et du Bien-être social Canada

XI Message de la Ministre déléguée à la Condition féminine et Ministre responsable de la famille

XII Message de la Présidente de l'Office des services de garde à l'enfance

XIII Message de la Directrice générale du Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance

XV Forum d'ouverture

3 Conférence d'ouverture
L'impact des services de garde sur le développement de l'enfant : opinions personnelles ou données de recherche

Services de garde et projet de société

11 La place de l'enfant dans la société

14 L'étude canadienne sur les services de garde à l'enfance et le rapport provincial du Québec

17 Forum - Les municipalités et le soutien aux familles

24 Forum - L'entreprise et les services de garde

27 Forum - Le financement des services de garde à l'enfance, innovation ou rénovation!

30 Forum - La collaboration entre les services de garde et les services sociaux

34 La spécificité de l'organisation des services de garde en milieu défavorisé

37 Les services de garde de petite taille : des expériences au Québec, en Ontario et au Manitoba

43 Services de garde en milieu autochtone

45 Les besoins de garde en régions périphériques

46 La qualité des services de garde en garderie : un outil pour l'évaluer et la discuter

48 Jardin d'enfants et halte-garderie pour une diversité de services de garde

51 L'école au coeur des services de garde à l'enfance : un défi formidable à relever pour les directions d'école

53 Portrait des services de garde en milieu scolaire de la région de Québec et accueil des enfants de maternelle

55 Pour construire les ponts entre l'école et les services de garde scolaires

57 Forum - La maternelle ou la garderie pour les enfants de 4-5 ans

63 Conférence de l'Honorable Andrée Ruffo
Pour que vive l'âme de nos enfants (extraits)

65 Conférence de Jean-Luc Mongrain
La place et le rôle des services de garde au Québec (extraits)

Des moyens pour se développer

Famille et enfant

72 Le «Garderie-blues» ou y-a-t-il un parent dans la salle?

74 L'entraide gardiennage, un service de garde d'entraide communautaire

75 La qualité de l'interaction parent-enfant : une nouvelle centration possible des services de garde?

77 Une philosophie de travail spécifique avec les poupons

78 La psychomotricité : relation de corps et de coeur au développement de l'enfant

79 Pour l'enfant, oui c'est sérieux!

80 Le développement de la fonction créatrice chez le jeune enfant

82 Comment les enfants organisent leurs activités de groupe : incidences pédagogiques

84 Le rôle des services de garde en milieu scolaire auprès des jeunes de 9 à 12 ans

86 Des outils pour l'intégration respectueuse d'enfants en difficulté d'adaptation

88 Modèle de soutien à l'intégration des enfants présentant une déficience intellectuelle

90 L'intégration des enfants présentant des besoins particuliers en service de garde; de l'énoncé de principes à la réalité

92 Expérience d'enfants en service de garde : l'âge d'entrée et la qualité des services importent-ils?

Pédagogie

98 Le développement global : plus que des mots

101 Créer un milieu d'apprentissage optimal

104 L'élaboration d'une plate-forme pédagogique, un processus stimulant, indispensable et générateur de qualité de vie

106 Regroupement d'instruments pédagogiques en milieu de garde

108 Répondre aux besoins des enfants en service de garde par un modèle ouvert : le fonctionnement par ateliers

111 Le multiâge, une façon de vivre

112 Un programme d'éducation holistique applicable en service de garde

113 Savez-vous ce que vous faites : méthodes en matière d'éducation des jeunes enfants

115 L'intervention pédagogique transdisciplinaire : l'éveil aux expériences artistiques

117 Des livres et des sons

119 Une pêche artistique

120 Atelier d'animation en jeux coopératifs pour les 2 à 5 ans

121 Les secrets du magicien et la magie éducative

122 La musique active en garderie

123 Sexualité : des questions, des réponses et du matériel pédagogique!

125 Evolution des préoccupations éducatives dans les services de garde au Québec

126 Centres de documentation et matériathèques: une mise en commun des ressources

Intervention

128 Des interventions cohérentes comme contribution à la qualité de la vie

130 L'expression des émotions à travers la métaphore pour développer l'estime de soi et favoriser la détente

132 L'équilibre et le renouvellement d'énergie : un savoir-faire au service de l'intervention

133 Les entrefilets du coeur

134 Et si les enfants avaient quelque chose à nous apprendre

135 L'intervention pédagogique en service de garde en milieu familial

136 Nos enfants sont-ils baignés dans une culture de violence?

137 Les chicanes d'enfants : comprendre pour bien intervenir

Alimentation, santé et sécurité

140 Les problèmes alimentaires du jeune enfant

142 Une analyse ergonomique des garderies du Québec

145 Les gestes et postures à adopter en service de garde

147 Le Comité provincial des maladies infectieuses en garderie répond à vos questions

151 Le contrôle des infections en garderie : une réalité à la portée de la main

152 Les services de garde et le dépistage d'enfants abusés ou négligés

153 Y a-t-il inceste?

Multiethnicité

156 La pratique de l'éducation interculturelle en service de garde

156 L'adaptation de l'enfant de famille immigrante dans les garderies

Environnement

160 L'éducation relative à l'environnement, quoi faire et comment faire?

162 L'aménagement des aires de jeu écologique pour les enfants

Personnel éducateur

166 Le rôle de l'éducation dans le développement social de l'enfant

167 Un code d'éthique pour le personnel éducateur des services de garde?

168 Forum - La reconnaisssance du travail en services de garde : est-ce un passe-temps ou une profession comme une autre ?

171 Mon plan de développement individuel : c'est sérieux!

172 La compétence, une recherche personnelle et professionnelle

174 Relation agence et responsable de famille de garde

175 La formation du personnel oeuvrant en service de garde en milieu scolaire

177 L'éducateur en service de garde comme médiateur d'apprentissage, une expérience de perfectionnement professionnel

178 Pour des services de soutien pédagogiques et professionnels

180 Stress et relation éducative

182 Attentes élevés et faibles du personnel éducateur en milieu de garde

184 Le vidéo-feedback : une méthode de perfectionnement pour le personnel éducateur

Gestion

190 Les services de garde en garderie et les agences de services de garde en milieu familial, des corporations!

192 La tâche du gestionnaire de service de garde

193 L'harmonisation d'un programme de développement organisationnel et individuel dans le fonctionnement d'un service de garde

195 L'à-propos de l'informatisation

197 La gestion au féminin dans un milieu féminin

198 Une reconnaissance ça se prépare!

200 Offrir un service de garde, toute une affaire!

201 Forum - Les compétences et qualifications pour diriger une garderie ou une agence

205 Le défi des gestionnaires des services de garde : le développement de la qualité par la gestion de la pédagogie

208 Conférence de clôture

Message du Président du Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance

Vers une société davantage accueillante pour les enfants

Le Colloque québécois sur les services de garde à l'enfance fut un événement éminemment porteur d'avenir, un succès retentissant et le point de départ d'une solidarité toute nouvelle qui nous permettra, j'ose le croire, de contribuer au développement harmonieux de services de garde qui répondent aux nombreux besoins non comblés des familles québécoises et de leurs enfants.

Dès le départ, le Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance, que j'ai l'honneur de présider depuis plus de deux ans, a pris tous les moyens disponibles pour faire de ce Colloque un véritable carrefour de formation, de perfectionnement et d'échanges pour tous ceux qui contribuent quotidiennement au mieux-être de nos enfants.

Notre défi était de taille et notre responsabilité toute aussi grande, puisque la place et le rôle des services de garde à l'enfance sont au coeur des préoccupations sociales des Québécois.

Devant la qualité des présentations et de la participation (au total près de 2 500 personnes), nous pouvons aujourd'hui affirmer «mission accomplie».

En publiant, à travers ces Actes du Colloque de décembre 1991, le résumé d'une majorité d'activités s'étant déroulées à cette occasion, nous souhaitons partager avec vous le savoir-faire québécois en matière de garde des enfants et permettre aux discussions et débats amorcés de se poursuivre.

Nous voulons aussi apporter une contribution, nécessaire et significative, à l'amélioration et au rayonnement de services de garde novateurs.

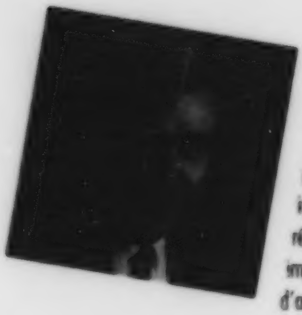
J'ose donc espérer que par ces Actes du Colloque, nous contribuerons comme jamais au développement d'une société ouverte et toujours plus «accueillante» pour tous ceux qui pensent, comme nous, que

Nos enfants, c'est sérieux!

Je vous souhaite donc une très bonne lecture et qu'elle réponde à vos préoccupations immédiates et à vos aspirations pour l'avenir.

Gilles Cantin

Message du Ministre de la Santé et du Bien-être social du Canada



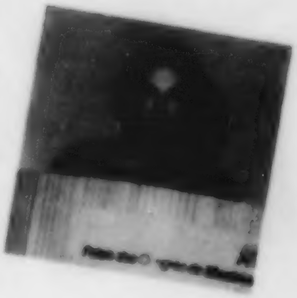
Le ministère de la Santé et du Bien-être social du Canada, par l'entremise du Programme de la caisse d'aide en matière de garde à l'enfance est heureux de financer le projet des Actes du Colloque québécois sur les services de garde à l'enfance.

Le projet des Actes permettra la diffusion de nombreuses communications professionnelles, résultats de recherches, rapports de projets, témoignages, innovation qui seront source d'informations pertinentes. Ce document apportera des réponses aux besoins nouveaux des familles et leurs enfants et sera un soutien important à la formation du personnel oeuvrant auprès des enfants. Celui-ci sera d'autant plus une source d'information pour toutes les personnes intéressées au dossier des services de garde.

Je tiens à féliciter le Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance pour son travail et je voudrais remercier les conférenciers qui par leur générosité contribueront à partager le fruit de leur vision, de leurs recherches et leur désir commun de contribuer au développement de services de garde d'excellence.

L'Honorable Benoît Bouchard

Message de la Ministre déléguée à la Condition féminine et Ministre responsable de la famille



Le plus grand défi de la société moderne est peut-être de découvrir de nouveaux moyens d'épanouissement dans un contexte difficile.

Dans cet esprit, le Colloque sur les services de garde aura été incontestablement un lieu privilégié de réflexion, d'échanges et de questionnement orienté vers l'ampleur des progrès accomplis et les défis à relever au cours de la prochaine décennie. L'immense succès de l'événement témoigne du sérieux et de la volonté d'agir de tous les partenaires sociaux et économiques qui, tout comme moi, ont à coeur l'amélioration et l'avancement des services de garde au Québec.

Nous pouvons nous réjouir du chemin parcouru dans ce domaine; cependant, nous sommes conscients qu'il reste beaucoup à accomplir. La grande image d'un petit monde doit fournir des perspectives d'avenir prometteuses et nous portons tous ensemble la responsabilité de faire en sorte qu'elles se réalisent car *Nos enfants, c'est sérieux!*

Une fois de plus, je profite de l'occasion qui m'est donnée pour féliciter et remercier les maîtres d'oeuvre du Colloque, les bénévoles et participants qui ont fait en sorte que ce grand rendez-vous pour le bien-être de nos enfants soit couronné de succès.

L'Honorable Violette Trépanier

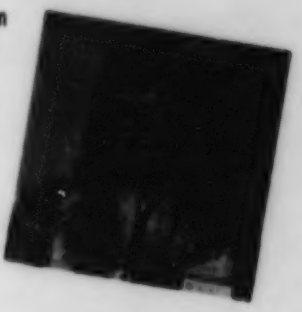
Message de la Présidente de l'Office des services de garde à l'enfance

Le colloque sur les services de garde à l'enfance a été une activité de ressourcement et de perfectionnement majeure pour les représentants des services de garde qui y ont assisté. Dès le départ, les membres de l'Office ont soutenu le projet du colloque parce qu'ils y voyaient des retombées positives pour les services de garde et le personnel qui y oeuvre. Les résultats du colloque ont été à la hauteur des attentes. Les représentants des services de garde ont fait le point sur les enjeux des dernières années et sur ceux que nous aurons à vivre, ils ont eu l'occasion d'échanger avec des partenaires socio-économiques et des représentants des milieux municipaux et scolaires sur les possibilités de développement des services et ils ont partagé leurs connaissances et les expériences diversifiées vécues dans les services de garde. Le colloque a enfin été une occasion unique de faire connaître les services de garde aux parents et à la population québécoise.

Je félicite donc les participants et participantes du sérieux démontré lors de ces trois jours de colloque. Je remercie également très sincèrement les conférenciers, les bénévoles, les membres du Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance, présidé par monsieur Gilles Cantin, et le personnel de la corporation, sous la direction générale de Julie Lyne Leroux, pour leur dévouement à la cause des services de garde.

Nicole Marcotte

Message de la Directrice générale du Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance



Au nom du Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance et de son personnel, c'est avec beaucoup d'enthousiasme et de satisfaction que je vous présente les Actes officiels du Colloque québécois sur les services de garde à l'enfance.

Sous le thème *Nos enfants, c'est sérieux!*, ce Colloque tenu en décembre 1991 aura permis à plus de 2 500 personnes de contribuer avec dynamisme à l'essor du dossier des services de garde au Québec, en partageant leurs expériences de travail et leur vécu auprès des enfants. Je tiens aussi à remercier tous les conférenciers qui ont contribué à la réalisation de ces Actes. Par la grande qualité de leurs présentations, ils contribuent avec force au rayonnement de services de garde de qualité.

Soucieux de refléter avec justesse le contenu des nombreuses activités tenues dans le cadre du Colloque québécois sur les services de gard à l'enfance, le Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance a voulu ainsi démontrer toute la maturité atteinte par les services de garde et les personnes y oeuvrant.

Ces Actes représentent un outil indispensable pour toute personne intéressée par le mieux-être des enfants et le développement harmonie de leurs services de garde.

Il s'agit aussi d'une lecture obligée pour tous ceux qui veulent un jour oeuvrer auprès des enfants. C'est pourquoi nous en avons fait · outil pédagogique facile à consulter.

Je souhaite que la lecture de ces Actes réponde à vos questions et qu'elle nous permette de ne jamais oublier ... *Nos enfants, c'est sérieux!*

Julie Lyne Leroux

Accueil et inscription des participants

Forum d'ouverture, services de garde et projet de société animé par Claire Lamarche

Conférence d'ouverture

L'impact des services de garde sur le développement de l'enfant : opinions personnelles ou données de recherche

Marc A. Provost
Professeur
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières

Quel est l'effet du service de garde sur le développement des enfants? Une question qui est socialement pertinente mais qui, scientifiquement, aurait avantage à être repensée. Il faut essayer de distinguer les données scientifiques et les opinions personnelles trop souvent basées sur des préjugés même lorsqu'elles se prétendent issues des données de la recherche.

Les nombreux facteurs à l'étude

En faisant une lecture à vol d'oiseau de la documentation disponible, il faut bien admettre que le consensus sur l'effet positif ou négatif des services de garde tarde à venir. Par contre, la vaste majorité des études n'a pas prouvé hors de tout doute que l'expérience des services de garde aurait des effets négatifs et plusieurs ont même fait valoir des aspects positifs.

Il reste passablement de points sombres à éclaircir et la recherche aura intérêt à considérer la relation potentielle entre divers facteurs pour en arriver à un portrait écologiquement valable.

La recherche étudie davantage maintenant les différences entre les enfants qui fréquentent différents services de garde puisqu'il semble que chaque service apporte des effets différents. La recherche s'éloigne de plus en plus des questions d'effets pour se concentrer sur des questions de processus.

Il est possible quand même d'affirmer aujourd'hui avec assez de sécurité que la garde des enfants par d'autres personnes que la mère ne semble pas en soi dommageable, qu'elle peut même aider les enfants dans leurs efforts de socialisation et aussi aider certains enfants dont le milieu familial n'est pas particulièrement propice au développement serein.

Selon Rudolph Schaffer, professeur de développement en Angleterre, le garde-fou essentiel demeure la constance et la qualité de ces services.

La constance est une variable d'organisation. Elle implique que chaque enfant est en relation privilégiée avec une seule personne ce qui peut remplacer ou compléter la relation privilégiée que les enfants développent avec leur mère.

La qualité est un élément encore plus difficile à déterminer. Les chercheurs ont tenté de la mesurer par des éléments aussi disparates que la disponibilité des jouets correspondant à chaque âge, l'espace de jeu suffisant, la diplômation des adultes, le ratio enfants-éducateurs. Pourtant, il semble que ce soit les interactions entre le personnel éducateur et l'enfant qui importent le plus.

Ces deux premières figures illustrent bien la complexité de la tâche. Elles font aussi comprendre que les résultats sont contradictoires parce que justement les

Figure 1

Quelques facteurs à considérer au niveau de la recherche

Valeurs véhiculées
Simple garde des enfants
Apprentissage cognitif
Socialisation
Intégration des enfants handicapés
Intégration des imigrants

Variables des parents
Statut socio-économique
Engagement personnel au service de garde
Attitudes et valeurs
Attitudes face à la garde
Raisons de la garde

Variables de l'enfant
Age (petite enfance ou préscolaire)
Tempérament
Histoire passée
Niveau de développement
Autres expériences sociales: voisins, fratrie, gardienne

Variables du service de garde
Grandeur: Petit groupe
Grand groupe
Le ratio
Service de garde en milieu familial

Personnel: Age
Éducation
Sexe
Expérience
Attitudes
Comportements

Le lieu: Une maison
Un centre
Un centre universitaire
Un centre collégial
Un service de garde en milieu familial

Capacités de prédire
Problème de la mesure à utiliser
Prédiction à court terme
Prédiction à long terme

recherches ne retiennent pas toujours dans leurs schèmes expérimentaux ces facteurs. La situation se complique lorsque les spécialistes ne s'entendent même pas sur l'interprétation à donner aux résultats. La controverse entourant la venue de Jay Belsky à Montréal récemment est un bel exemple des problèmes de compréhension de données, provenant de recherches scientifiques très solides.

Un exemple de controverse

Tout ce débat tourne autour de la grande question de l'heure : l'âge d'entrée des enfants dans un service de garde. Mentionnons en partant que les spécialistes distinguent deux âges dans le développement préscolaire. Il y a d'abord la petite enfance qui représente les deux premières années de la vie. Cette période est essentiellement l'époque de l'apprentissage de la relation privilégiée avec la mère. Pour beaucoup, cette relation est unique et est difficilement remplaçable. Pour d'autres, cette relation est certes fort importante, mais la relation avec les autres enfants l'est aussi. Les chercheurs ici ne s'accordent pas encore sur le moment où les enfants commencent à avoir des relations sociales signifiantes et intégrées avec les pairs. Certains placent cette relation vers la fin de la première année, d'autres, plus prudents, repoussent cette date vers la fin de la deuxième année. Le problème provient de la difficulté à interpréter les gestes des enfants en interactions sociales non verbales au cours des deux premières années.

Figure 2

Comparaisons des critères de qualité dans les services de garde en garderie

Haute qualité	**Mauvaise qualité**
Ratio avant 2 ans : 1/4	Ratio avant 2 ans : 1/6
Ratio après 2 ans : 1/7	Ratio après 2 ans : 1/15
De 12 cours de développement à une maîtrise en psychologie du développement	Aucun apprentissage en psychologie du développement
Pas plus de deux éducateurs pendant une année	De trois à huit éducateurs par année
Haute fréquence d'interaction verbales	Basse fréquence d'interactions verbales
Interventions personnalisées	Interventions uniformisées
Programme éducatif élaboré	Pas de programme éducatif
Lieu physique adéquat	Lieu physique

La deuxième période est l'enfance préscolaire de 3 à 5 et 6 ans. Cette période est véritablement le début de l'autonomie et des relations avec les pairs. Dans cette période, la plupart s'accordent pour dire que les relations avec les pairs sont une dimension importante du développement social, dimension en fait aussi importante que la relation mère-enfant.

Toute la question est de savoir si les enfants de 2 ans ou moins profitent ou non de leur expérience de garde. Belsky s'appuie dans ses recherches sur une situation qui permet de provoquer de légers stress aux enfants pour faire ressortir ce que nous nommons les comportements d'attachement (voir Desbiens et Provost, 1990, pour une explication détaillée). Cette situation est utilisée très souvent et a fait l'objet d'analyses sophistiquées pour en démontrer la validité. Aujourd'hui, la plupart s'entendent pour affirmer que cette situation appliquée aux jeunes enfants de moins de 2 ans est tout à fait fiable.

Belsky utilise cette situation. Il observe que les enfants de moins de 2 ans qui sont en service de garde ont une plus grande probabilité que les enfants qui restent à la maison de démontrer une certaine indifférence au retour de la mère, après qu'elle soit sortie pendant trois minutes en laissant son enfant dans la salle d'observation ou avec un étranger.

Belsky, en utilisant strictement la grille d'observation utilisée généralement dans cette situation, conclut que cette forme d'indifférence est une forme d'attachement anxieux à la mère. Les enfants en services de garde ayant plus de ce type de comportement, il en conclut que les enfants qui entrent en service de garde avant leur premier anniversaire ont plus de chances que les autres enfants de développer un lien d'attachement à la mère de type insécurisant. Or, les recherches ont très bien démontré au cours des 10 dernières années l'effet négatif de ce type de relation mère-enfant sur le développement socio-affectif des enfants. Belsky poussa donc de grands cris d'alarme et prétend que les services de garde avant 2 ans ont des effets nuisibles à l'enfant.

Et Belsky s'appuie sur des données solides, sans grandes failles méthodologiques!

Pourtant, Alison Clarke-Stewart répond à Belsky avec des nuances que de nombreuses années de travail auprès des services de garde rendent possibles. Elle ne nie pas les résultats de Belsky qui sont sans reproches. Elle conteste cependant les conclusions de Belsky qu'elle juge par trop expéditives. Selon elle, le fait que les enfants sont indifférents au retour de la mère correspond plus à l'expérience de l'enfant qu'à une manifestation de son état d'attachement. En effet, ces enfants ont l'habitude de voir partir leur mère, à chaque matin, de sorte qu'ils ne sont pas troublés outre mesure par son départ dans la situation utilisée par Belsky. Ils ne réagissent donc pas nécessairement et continuent à jouer, ce qui constituent un signe de maturité selon elle.

Le débat n'est pas terminé. En effet, il reste plusieurs questions à régler. La première est la validité de la situation. Clarke-Stewart remet en question la situation pour les enfants de services de garde. Or, cette situation, en Amérique du Nord du moins, s'est avérée fort valide. Doit-on faire exception pour les enfants de services de garde? Si la situation n'est pas valable dans ce contexte, quelle sera la mesure qui pourra nous aider à résoudre définitivement la question?

Carollee Howes s'intéresse aussi à ce problème. Elle a récemment observé que les enfants qui entraient tôt dans des mauvais services de garde avaient effectivement plus de chance de poser des problèmes de relations avec les pairs; par contre, les enfants entrant très jeunes dans des services de garde de haute qualité ne paraissaient pas différents, à 3 ou 4 ans, des enfants entrés plus tard à la garderie; finalement, les techniques de socialisation du personnel éducateur étaient un des meilleurs prédicteurs de bon fonctionnement des très jeunes enfants.

Tout se passe en fait comme si, dans les deux premières années de la vie, les enfants ne peuvent pas efficacement remplacer la relation avec la mère par la relation avec les pairs. Ils sont donc d'une certaine façon démunis face aux autres qui n'ont pas la qualité de réponse de l'adulte préféré. Par contre, dans des services de garde où le personnel peut prendre le temps de suppléer pour ces manques d'habiletés sociales, les enfants ne souffrent pas nécessairement de la garde externe.

Nous pouvons donc ici conclure de toute cette controverse de l'âge d'entrée en services de garde que les très jeunes enfants sont effectivement plus sensibles que les plus vieux à la première expérience de garde extra-familiale. Il faut donc, au Québec, évaluer très clairement les besoins en ce sens et proposer des services de qualité aux familles, ce qui implique de donner des services de qualité aux services de garde eux-mêmes.

Figure 3

Les étapes de la situation d'Ainsworth et la controverse de la sécurité des enfants en service de garde

Épisode	Participation	Modifications
1	*Mère, enfant*	Entrée dans la pièce
2	*Mère, enfant, étranger*	Entrée de l'étranger
3	Enfant, étranger	Mère sort de la pièce
4	*Mère, enfant*	*Mère revient et étranger sort*
5	Enfant	Mère sort
6	Enfant, étranger	Étranger revient seul
7	*Mère, enfant*	*Mère revient et étranger sort*

Épisode 4 : Les enfants anxieux évitent le contact maternel

Épisode 7 : Les enfants anxieux évitent le contact maternel

Belski: Ceci témoigne de l'insécurité des enfants selon la typologie d'Ainsworth puisque la situation est bien validée

Clarke-Stewart: Les enfants allant en service de garde sont habitués au départ de la mère et ne réagissent pas nécessairement

Quelques données intéressantes

Compétence sociale et temps passé à la garderie

Les recherches au laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières ne se penchent pas directement sur les effets du service de garde en garderie mais plutôt sur le développement social des jeunes enfants. Par contre, certains des résultats peuvent donner des indices valables pour répondre à la question. En collaboration avec Martin Dumont et Sylvain Coutu, nous avons mis en relation les divers aspects du comportement social des enfants que nous observions dans des services de garde en garderie de la région de Trois-Rivières (La Culbute, le petit Forgeron et Saute-Mouton) avec le temps passé en garderie depuis l'entrée. Nos analyses indiquent que plus un enfant a passé de temps au service de garde, plus son comportement social est organisé.

Figure 4

Corrélations partielles (avec âge contrôlé) entre les divers types de participation sociale et l'expérience en service de garde en garderie

Type de participation sociale	Garçons	Filles	Total
Solitaire	-.32*	---	---
Ne fait rien	-.47*	---	---
Joue seul	-.42*	---	---
Parallèle	---	-.45*	-.27**
Associatif	---	.29*	---
Dirigé	.79**	.49**	.67**
Adulte	---	---	---
Solitaire et parallèle	-.41**	-.40**	-.39**
Associatif et dirigé	.59**	.48**	.52**

* P. < .05
** P. > .01

Figure 5

Corrélations partielles (en contrôlant l'âge) entre les divers aspects de la compétence sociale et la mesure de la distance garderie-maison

	Échantillon		
	Total (N=42)	**Filles (N=20)**	**Garçons (N=22)**
Participation sociale			
Parallèle	.14	.18	.23
Coopératif	.30*	.29*	.38**
Associatif	.07	.09	.34*
Échelles d'observation			
Autonomie	.32*	.16	.31*
Expression positive des émotions	.36*	.18	.50*

La continuité maison-service de garde en garderie

Une autre recherche effectuée en collaboration avec Denise Garon et Robert LaBarre porte sur un aspect oublié de l'étude du développement de l'ajustement social chez les enfants d'âge préscolaire : la continuité entre la maison et le service de garde. Nous avons visité 42 familles auprès desquelles nous avons dressé une liste exhaustive des objets ludiques disponibles. Nous avons évalué l'ajustement social sur une période de huit mois en observant et cotant la participation sociale, l'autonomie et l'expression positive de nos sujets à l'égard de leurs pairs au service de garde. À partir de la liste des objets ludiques au service de garde et à la maison, nous avons établi un indice global de distance entre les deux milieux. Les corrélations positives entre cet indice et les mesures d'observation suggèrent que les enfants les plus compétents sont susceptibles de vivre quotidiennement une différence inter-milieux plus grande que les enfants moins compétents.

Figure 6

Perception des enfants des services de garde par les professeurs de maternelles

Image positive des enfants provenant de services de garde	Image négative des enfants provenant de services de garde
Ils participent aux activités de groupe mais préfèrent les activités de création aux activités d'apprentissage.	Difficultés de concentration qui complique le travail des professeurs.
Image positive de soi	Non respect des consignes
Autonomie	Tendus et nerveux
Initiatives, leaders et coopératifs	Agressivité

La continuité service de garde-maternelle et/ou école

L'équipe composée par Madeleine Baillargeon, Ellen Jacobs, Dana White et Raquel Betsalel-Presser a travaillé ces dernières années avec des professeurs de maternelles et d'école pour voir si ces intervenants avaient une impression particulière face aux enfants qui fréquentent un service de garde en garderie. Ce problème est fort intéressant puisqu'il peut détecter soit des différences réelles, soit des préjugés envers ces enfants.

L'équipe trouve ici un portrait encore flou des enfants de service de garde en garderie. En effet, les intervenants décrivent les enfants provenant des services de garde avec certains aspects très positifs et d'autres, moins positifs.

Tentative d'un modèle écologique

La figure 7 présente bien rapidement une tentative de mettre en relation selon les préceptes de l'approche écologique, les environnements spécifiques de l'enfant (ce que l'on désigne par micro-système), la maison et le service de garde. A partir de cette figure, il est possible d'établir des liens entre divers aspects de la vie familiale et de la vie en service de garde. En outre, il est aussi possible d'aller chercher dans le milieu plus large (ce que l'on désigne par exosystème) des facteurs qui viennent influencer les relations possibles entre les milieux.

En conclusion, la réponse à la question de l'effet des services de garde sur le développement social n'est pas simple et implique une réflexion sur l'ensemble des facteurs qui touchent de près ou de loin les services de garde.

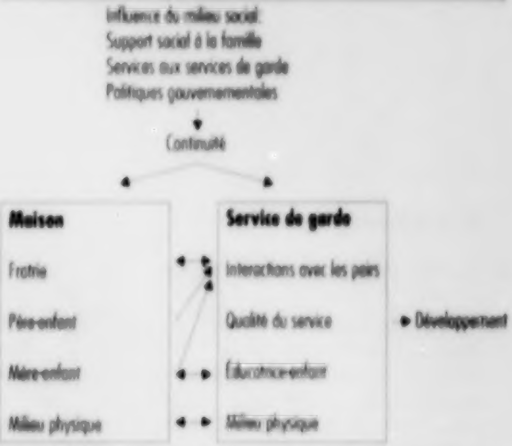
Globalement, cependant, la recherche sur les services de garde indique qu'ils ont un grand potentiel pour aider les enfants à se développer moyennant certains facteurs spécifiques. Ce message n'a pas encore atteint, semble-t-il, les politiciens, les administrateurs et le public en général. Cette attitude reflète en grande partie le préjugé tenace que les mères devraient être les seules personnes en charge de leurs enfants.

La recherche s'est posé essentiellement des questions sur l'effet du service de garde sur l'enfant. Nous pouvons ici élargir le débat et se demander aussi si les familles sont touchées par le service de garde. Est-ce que le fait que l'enfant est éduqué en partie par le service de garde peut diminuer les sentiments de responsabilité ou d'adéquacité? Est-ce que le fait que l'enfant est en présence à chaque jour de différentes demandes, valeurs et techniques disciplinaires peut causer des problèmes à la famille ou de la confusion chez l'enfant? Le service de garde devrait être considéré non comme un endroit pour garder les enfants ou pour prendre en charge les responsabilités familiales mais bien comme un service à la famille qui procure des expériences de vie qui complètent celles vécues à la maison.

En ce sens, les administrations gouvernementales devraient consentir des efforts particuliers d'une part pour aider à développer la recherche qui tient compte des aspects écologiques, et d'autre part, pour offrir de meilleurs services aux divers services de garde. En ce sens, les services de garde devraient être rattachés plus spécifiquement aux affaires sociales pour créer un véritable réseau de service social à l'enfance (hôpitaux, C.L.S.C., service de garde, et autres).

Figure 7

Un modèle de type écologique



Claudette Pitre-Robin et Serge Marin ont rendu un dernier hommage à Gaston Himbeault qui fut directeur de l'Alliance des garderies de la région de Québec et Chaudières-Appalaches de 1987 à octobre 1991 et qui est décédé accidentellement en octobre 1991.

Service de garde et projet de société

La place de l'enfant dans la société

Nicole Simard
Présidente
Commission de l'évaluation
Conseil des collèges du Québec

Il peut être facile de croire que nous respectons les droits de l'enfant puisque nous ne faisons pas partie des pays qui contribuent à gonfler des statistiques considérées comme horrifiantes : 40 000 enfants meurent chaque jour de malnutrition; 165 millions d'enfants sont privés du droit à l'éducation; 200 000 enfants soldats de moins de 15 ans; 10 millions d'enfants réfugiés; 1 millier d'enfants condamnés de plus à chaque année à vivre de la prostitution; entre 10 et 100 millions d'enfants des rues que l'on élimine; 20 000 enfants par année rendus aveugles par carence de vitamine A; plus de 100 millions d'enfants exploités au travail au tiers monde.

Toutefois, il faudrait se rappeler qu'ici même au Canada, 1 million d'enfants vivent sous le seuil de la pauvreté. De plus qu'en est-il de taux de suicide si élevé chez les jeunes, taux qui prend des proportions dramatiques dans certaines régions du Québec?

Qu'en est-il du respect des droits de l'enfant au quotidien et ce particulièrement dans les services de garde québécois? Quelles sont les conditions qui permettraient d'assurer ce respect?

D'abord un bref rappel de quelques-uns des droits établis par l'Organisation des Nations-Unies dans le cadre de la Convention de Genève. Quelques-uns de ces droits interpellent directement le rôle d'éducateur :

- la protection contre toute forme de violence (art. 19);
- la jouissance du meilleur état de santé possible (art. 24);
- la reconnaissance pour les enfants mentalement ou physiquement handicapés de mener une vie pleine et décente (art. 23);
- la reconnaissance du droit de l'enfant à l'éducation, dans une optique d'égalité des chances (art. 28.1);
- l'éducation doit favoriser l'épanouissement de la personnalité (art. 29);
- la reconnaissance du droit au repos et au loisir, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge (art. 31.1);
- la protection contre toutes les formes d'exploitation sexuelle et de violence sexuelle (art. 34);
- la protection contre l'usage illicite de stupéfiants et de substances psychotropes (art. 33).

Dans les libellés de tous ces articles, il est fait référence au respect de soi, à la dignité de l'enfant, à la santé. Que signifie respect de soi et dignité de l'enfant? Pour être respecté l'enfant doit :

- être pris au sérieux et être considéré pour ce qu'il est, comme centre de sa propre activité;
- et ce, dans un atmosphère de respect et de tolérance pour les sentiments de l'enfant, sentiments de jalousie, d'envie, de colère, de peur, d'abandon et d'impuissance;
- pour ce faire, l'enfant a besoin de quelqu'un qui le comprend, l'accompagne et l'accepte avec ses sentiments.

Pour que l'enfant puisse se développer comme cet «être unique», la reconnaissance de ses sentiments est préalable à leur maîtrise, cette maîtrise s'acquière petit à petit par la socialisation. La socialisation de l'enfant, cette capacité à contrôler la violence de ses pulsions, à entrer en relation avec l'autre, à anticiper les réactions de l'autre, à penser à l'autre, c'est plus que du conditionnement, c'est un long travail d'explication, d'attitudes respectueuses dans les relations entre les adultes et lui, d'exemples et de modèles de comportements à son endroit.

Il est possible de conditionner un enfant de façon à ce qu'il agisse conformément aux attentes des adultes puisqu'il est disponible et vulnérable étant donné son grand besoin d'être aimé. Ce besoin est si grand qu'il acceptera de s'aliéner pour le combler. Sauf qu'il ne le sait pas mais l'adulte en agissant ainsi aura contribué à en faire un être irresponsable, passif et prêt à suivre n'importe lequel tyran.

Cela ne veut pas dire qu'il faille laisser l'enfant faire ce qu'il veut, le principe du laisser faire pour avoir la paix produit des êtres aussi monstrueux. L'éducation au respect de soi et des autres est un long et difficile processus d'apprentissage pour l'enfant et d'encadrement pour l'adulte, il s'effectue par un savant dosage d'attention, de contrôle, de patience, de ténacité et toujours en tenant compte de l'âge de l'enfant, de sa capacité physique et mentale d'intégrer les éléments de contrôle pour que ceux-ci demeurent par la suite de l'autocontrôle.

Parents ou éducateurs ont à vivre avec les enfants les activités de la vie quotidienne; elles sont particulièrement porteuses de situations éducatives qui influenceront l'enfant toute sa vie durant. En quoi ces situations de la vie quotidienne les interpellent-elles relativement au respect des droits de l'enfant?

Le respect des droits de l'enfant par rapport à l'alimentation, à l'apprentissage à la propreté, aux soins d'hygiène, au besoin de sommeil, au besoin de s'amuser, aux besoins de solitude, de silence et d'intimité. Chacun de ces besoins a été décrit brièvement en illustrant les impacts des modalités de réponses sur le devenir de l'enfant. Les défis qui devront être relevés en éducation non seulement par rapport aux gestes posés mais également par rapport au climat d'échange, de tendresse, d'affection et de calme qui doit entourer leur réalisation, ont été présentés. L'enfant est aussi sensible aux messages verbaux que non-verbaux qu'il reçoit. Cette description a permis, une fois de plus, de constater la complexité du travail d'éducation dans la petite enfance. À la limite, compte tenu des impacts de la petite enfance sur l'ensemble de la vie de l'adulte, de la société dont il fera partie et des générations qui lui succéderont, la conscience de cette complexité donne presque le vertige.

C'est peut-être pour éviter ce vertige qu'autant la société que les individus qui la composent, que les éducateurs eux-même parfois, ont tendance à banaliser toute cette phase éducative liée à la petite enfance.

Et si tous les éducateurs sont convaincus de la nécessité de respecter les droits des enfants, comment dans le quotidien peuvent-ils s'assurer que leurs bonnes intentions se traduisent en actes?

Étant donné la complexité de l'acte éducatif, avant de dégager des pistes d'action, il est apparu nécessaire de présenter quelques principes sur lesquels devraient se fonder l'agir. L'enfant pour croître en harmonie et devenir un adulte responsable doit :

- avoir la possibilité de créer des liens;
- pouvoir jouir d'une certaine stabilité avec des personnes significatives;
- être soumis à une cohérence dans les façons de faire;
- évoluer dans un milieu qui signifie clairement ses attentes et qui lui souligne les aspects positifs de ses comportements;
- avoir un encadrement axé sur la «responsabilisation» en tenant compte des limites des enfants selon leur âge ou leurs particularités.

Pour que ces principes se matérialisent dans le quotidien d'un service de garde certaines conditions sont nécessaires, les unes concernent l'institution elle-même et le groupe d'éducateurs, les autres concernent les individus considérés comme des entités.

- Le groupe doit partager des valeurs et des orientations institutionnelles bien définies.
- Ces orientations se traduisent dans un cadre de référence clair et précis qui balisera les attitudes, les comportements et les modalités de travail avec les enfants.
- Des modalités d'encadrement de ce travail d'éducation devraient être développées afin de garantir cette cohérence des interventions de chacun, soit par la supervision, l'observation active, l'utilisation des techniques de vidéo-feedback et ce dans un esprit de développement professionnel et non de contrôle.
- Des lieux d'échange et de formation doivent être mis en place pour soutenir l'action et se supporter mutuellement afin de tenter de comprendre et de trouver les meilleures façons de faire.

Compte tenu des exigences de la fonction d'éducateur, celle-ci présuppose de chacun :

- une grande disponibilité physique et mentale;
- une grande disponibilité affective;
- un équilibre émotif qui sait allier tendresse, chaleur, fermeté et constance;
- une bonne résistance au stress et à la tension;
- une grande capacité de travail en collaboration avec d'autres intervenants et avec des parents;
- un sens aigu des responsabilités;
- une capacité de porter à la fois un intérêt à chaque enfant et au groupe d'enfants.

Les défis à relever sont donc nombreux pour toute personne qui veut faire oeuvre d'éducation :

- être soi-même tout en faisant partie d'un groupe;
- se faire confiance tout en étant capable d'autocritique;
- dépasser le stade de son opinion pour en arriver à des façons de voir et de faire qui soient institutionnelles;
- être capable d'encadrer et de contrôler tout en étant souple et respectueux;
- considérer toujours comme prioritaire le bien de l'enfant.

En éducation et surtout dans une profession jeune qui se construit, il est normal parfois de ne plus savoir ni quoi ni comment faire. Il est important alors de pouvoir faire appel à des ressources externes qui peuvent contribuer à orienter l'action.

Tous ces éléments étant en place, il est un référentiel qui devrait être établi pour l'ensemble des intervenants de la petite enfance : un code d'éthique.

Ces codes sont habituellement l'apanage des professions reconnues et ils ont comme fonction de protéger ceux qui font appel aux services des professionnels et de leur assurer minimalement un service de qualité.

Ce code tout en donnant un référentiel commun, prévient bien des abus, par set un référent clair lorsqu'une difficulté survient, et il en survient toujours, protégeant ainsi non seulement l'enfant mais également le professionnel, d'un jugement qui pourrait s'avérer arbitraire.

Les règles d'éthique se fondant :

- sur les droits de l'enfant;
- sur les principes en éducation;
- sur le contexte de travail;
- sur les droits des intervenants.

Ce code d'éthique aurait pour fonction de protéger à la fois l'enfant et l'intervenant en facilitant le respect de leurs droits, en balisant l'action et en assurant des formes de recours possible.

En attendant ce «jour béni», il est possible dans chaque milieu de garde de se donner à tout le moins quelques règles d'éthique et de s'en inspirer pour encadrer l'action.

Deux autres pistes sont importantes d'explorer dans une réflexion commune; il s'agit de la formation et de l'évaluation.

Il faut, pour oeuvrer auprès de la petite enfance, une solide formation et l'obtention d'un diplôme d'études collégiales est un minimum de formation.

La formation, qu'elle soit universitaire ou collégiale, doit être une formation qui intègre la théorie et la pratique et qui ne craint pas de «couler» les étudiants qui ne présentent pas les qualités de base pour exercer le métier exigeant d'éducateur.

Pourquoi est-il si nécessaire d'avoir des connaissances?

Pour éclairer la réflexion et l'action, pour pouvoir réfléchir sur l'action, pour pouvoir dépasser ses préjugés et apporter des correctifs. Le gros bon sens est important, mais il ne suffit pas. Mais il ne faudrait pas quand même pas le perdre.

Pourquoi les exigences sont-elles si minimales actuellement? Parce que la société est encore convaincue que travailler à l'éducation des enfants «y a rien là», parce que les «payeurs de taxes» pensent la même chose et parce qu'une bonne partie des éducateurs partagent cette opinion.

De plus, si tel n'était pas le cas, on réclamerait à corps et à cri un encadrement professionnel, de la supervision et une évaluation régulière.

Qu'en est-il de l'évaluation?

C'est souvent un autre sujet tabou. Où en sont les services de garde sur ce sujet en ce moment? Cette autre piste paraît aussi indispensable que la précédente, à certaines conditions évidemment.

L'évaluation est d'abord là pour soutenir la qualité de l'action. Par définition l'évaluation est un jugement porté sur des actions, des attitudes et des comportements. Ce jugement est en relation avec des valeurs et il fait référence à des normes et à des standards.

Ce jugement comporte des éléments positifs (des éléments à confirmer ou à maintenir) et également des éléments à connotation négative (des éléments à développer ou à corriger).

Deux qualités sont essentielles à toute évaluation, la rigueur et l'équité. Et elles devraient être appliquées dans un esprit de soutien professionnel.

Pour mettre en place un mécanisme d'évaluation, certains préalables semblent nécessaires dont la mise en place d'une structure organisationnelle et la précision d'orientations telles que décrites précédemment.

La fabrication de la grille d'évaluation devrait comporter une phase de consulta-

tion et les critères déterminés devraient être présentés de façon concrète et mesurable. De plus, elle devrait couvrir tous les aspects de l'intervention. Les grilles d'évaluation du Stage III, de la formation collégiale en Techniques d'éducation en services de garde pourraient être utiles comme guides.

Le protocole d'utilisation devrait être établi en concertation, il devrait inclure les limites et les conditions de réalisation ainsi qu'un protocole de confidentialité.

L'évaluation devrait servir :

- à soutenir le développement professionnel;
- de mécanisme de régulation pour assurer que les objectifs poursuivis sont atteints;
- à supporter la nature humaine autant dans ses capacités et façons de faire que dans l'apport de correctifs pour faire en sorte que l'enfant reçoive le service auquel il a droit;
- à prévenir «l'épuisement professionnel», celui-ci étant souvent relié à l'absence de mécanisme de rétroaction qui permet de prendre une certaine mesure du travail accompli.

En somme, respecter les droits des enfants dans un service de garde, c'est plus que leur assurer un bien-être physique et matériel, c'est plus que les surveiller, c'est plus que les amuser; c'est leur assurer le meilleur milieu possible pour qu'ils puissent s'épanouir, afin que chacun puisse devenir une personne adulte unique, consciente de sa valeur, assez confiante en elle-même pour être capable d'aller jusqu'au bout de ses potentialités et que par la qualité de sa socialisation, elle puisse jouer pleinement de son rôle de citoyenne, de travailleuse et de parent.

Tout l'édifice de l'adulte repose sur la qualité de ses fondations : *la petite enfance.*

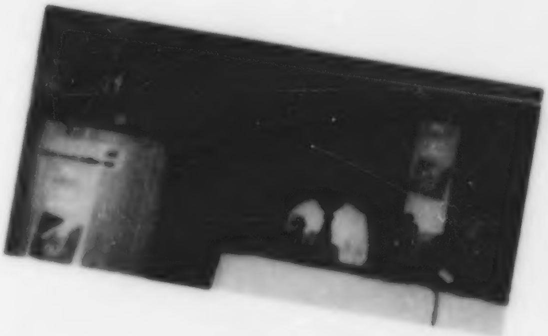
Un enfant qui aura bénéficié d'un service de garde dès l'âge de 6 mois jusqu'à 6 ans, aura passé 10 120 heures de sa vie sur les 52 560 heures qu'il a à son actif, soit pratiquement 20 % de sa vie, et aux heures les plus propices à l'apprentissage.

C'est donc dire que ce sont principalement ces milieux qui influenceront le devenir de ces enfants et par conséquent le devenir de la société. C'est également affirmer qu'en ayant recours à un service de garde, le parent transfère ses responsabilités, il est donc en droit d'avoir des attentes très précises par rapport aux soins que l'on prodigue à son enfant.

Oeuvrer dans un service de garde est une tâche complexe, exigeante qui porte à conséquences. Pour que les droits des enfants soient véritablement respectés, il faudra nécessairement revaloriser l'acte éducatif dans notre société et ceux qui l'exercent devront être reconnus comme des professionnels dignes et respectables.

L'éducateur n'est pas un amuseur public, il contribue à façonner l'âme et à donner un sens à la vie. Son influence accompagne l'individu toute sa vie.

Éduquer, c'est sérieux !



Présenté par M. Daniel Berthiaume,
M. Alain Ponce et Lyse Frenette

L'étude canadienne sur les services de garde à l'enfance et le rapport provincial du Québec

Lyse Frenette
Démographe
Direction de la planification
Office des services de garde à l'enfance

Alan Pence
Professor of Child Care
Co-director of the Canadian National Child Care Study
University of Victoria, British-Columbia

Commencée en décembre 1983, l'étude canadienne sur les services de garde à l'enfance tire son origine de la nécessité essentielle de répondre à la question «Où sont les enfants?».

L'étude est colossale et comporte deux volets principaux : une série de rapports nationaux et une série de rapports provinciaux et territoriaux, celui du Québec faisant l'objet de la deuxième partie du présent texte.

Voici d'abord des données générales sur le contenu de chacun des rapports présentés.

Etude canadienne sur les services de garde à l'enfance

- *24 000 familles* comptant plus de *42 000 enfants* de moins de 12 ans ont été interrogées.

– Le questionnaire aborde diverses caractéristiques touchant :
– la famille;
– l'enfant visé par l'étude;
– les autres enfants de la famille;
– le travail des parents;
– les services de garde à l'enfance.

- La durée moyenne des entrevues est de 46 minutes.
- L'échantillonnage pondéré représente :

– 4 658 000 enfants (soit 97,9 % de tous les enfants canadiens dont l'âge se situe entre 0 et 12 ans);
– 2 724 300 familles.

- La dimension de l'échantillon permet d'établir des données fiables pour les provinces.
- Dates de publication des divers rapports : entre novembre 1991 et décembre 1992 (environ 10 rapports).

Rapports provinciaux et territoriaux

- Douze équipes provinciales et territoriales ont été mises sur pied.
- Plus de 60 personnes ont constitué ces équipes.
- Groupes représentés : la profession, les groupes de défense des droits, le gouvernement, le milieu de la formation et de l'éducation.
- Les chapitres des rapports provinciaux et territoriaux portent notamment sur les sujets suivants :

– données économiques et démographiques;
– lois et règlements;
– historique des services de garde à l'enfance dans les provinces et les territoires;
– données obtenues dans le cadre de l'étude canadienne sur les services de garde à l'enfance;
– bibliographie provinciale et territoriale.

- Date de publication : été 1992.

Quelques résultats des rapports nationaux

Le docteur Hillel Goelman et les analystes de l'Université de la Colombie-Britannique ont dirigé l'élaboration du rapport intitulé *Where are the Children? An Overview of Child Care Arrangements*.

L'étude canadienne sur les services de garde à l'enfance n'est pas une étude simple. Ses auteurs ne recherchaient pas non plus des réponses simples aux problèmes complexes auxquels nous avons à faire face dans le secteur des services de garde. Quinze différents types de services ont été examinés dans le cadre de l'étude et nous avons constaté que chacun d'entre eux joue un rôle, un rôle essentiel, dans l'écologie de la vie de l'enfant, de la famille et de la société. Nous avons voulu comprendre les services de garde à l'enfance tant au niveau global qu'à un niveau local. Le vocabulaire de l'écologie convient bien à cette étude. En fait, c'est une perspective socio-écologique qui a guidé les principaux chercheurs au moment de l'élaboration du projet. Toutefois, l'examen de quelques-uns des chiffres et la description de certaines données obligent à passer d'un vocabulaire à «orientation socio-écologique» à un vocabulaire «écologique axé sur les sciences de la nature».

Le premier message significatif que nous livre notre étude, c'est que les services de garde sont considérables au Canada. Aussi elle nous permet de commencer à comprendre que l'image des services de garde est différente lorsque nous parlons des enfants de 0 à 5 ans par rapport à ceux de 6 à 12 ans.

- L'école et la garde par des membres de la famille dominent en ce qui concerne le groupe des 6 à 12 ans.
- On peut aussi constater que tous les types de garde par des membres de la famille constituent, relativement, le support «le plus important» pour les enfants de 0 à 5 ans.
- De plus, on constate que la répartition générale des enfants pour une grande variété de types de services de garde est plus uniforme pour le groupe de 0 à 5 ans que pour celui de 6 à 12 ans.

En résumé, les contours, ou les profils des services de garde, sont différents pour ces deux groupes, sans que nous sachions exactement comment.

Concentrons nous maintenant davantage sur l'un des groupes d'âge, l'âge constituant l'une des variables qui peut modifier encore plus notre compréhension, notre perception des services de garde à l'enfance, et nous ajouterons une autre variable importante afin de concentrer davantage notre propos, c'est-à-dire *le temps pendant lequel les enfants* se retrouvent dans les divers types de service.

A l'aide des données recueillies,tentons de répondre à ces autres questions :

- Notre perspective des services de garde se trouve-t-elle modifiée lorsque nous comparons les services utilisés durant plus d'une heure dans la semaine de référence et le type de service de garde utilisé le plus longtemps durant la semaine de référence (services de garde de base)?
- En quoi notre perception des services de base utilisés sans égard à la raison se distingue-t-elle de celle que nous avons au sujet des services de base utilisés pour des raisons d'étude ou de travail?
- En quoi notre perception des services de garde est-elle modifiée lorsque nous examinons les différentes provinces?

Chacune de ces questions offre diverses perspectives et révèle des éléments différents au sujet de l'écologie des services de garde : comment certains types de services sont adaptés à certains groupes d'âge, à certaines heures de la journée, ou comment certains types de services prédominent dans une province. L'utilisation des services de garde ne constitue, tout au plus, qu'une moitié de l'équation portant sur l'offre de services de garde à l'enfance. En effet, les formes de services de garde qui sont offertes jouent un rôle de force égale dans la constitution de l'écologie de ces services. Par exemple, si une province ne possède pas de réseau public d'écoles maternelles, il est bien évident que l'on retrouvera un plus petit pourcentage d'enfants de cette province à la maternelle (dans un réseau plus restreint d'écoles maternelles privées) que dans une province où l'école maternelle constitue un service public bien organisé. La même remarque pourrait s'appliquer aux services autorisés de garde à l'enfance, en garderie ou au foyer, dans le cas d'une province qui n'aurait pas établi de services autorisés complets et où on ne retrouverait, par conséquent, qu'un plus faible pourcentage d'enfants. Cela ne signifie pas nécessairement que les parents préfèrent les services non officiels, les quarts de travail irréguliers ou encore amener leur enfant au travail; cela signifie peut-être que ces solutions sont les seules qui s'offrent à eux et qui leur sont accessibles.

Pour améliorer la compréhension de l'écologie des services de garde à l'enfance, des rapports provinciaux s'avéraient indispensables. Voici certains éléments du rapport québécois.

Le rapport provincial du Québec

Ce rapport a été coordonné par un comité de travail composé de E. Lapierre Adamcyk, coordonnatrice, Suzanne Delisle, Lyse Frenette et Ginette Gaiemeau. La rédaction des chapitres a été assumée par différents auteurs dont le nom est mentionné au début de chaque chapitre.

Tendances économiques et démographiques
(Chapitre du rapport rédigé par Yves Carrière)

Après un survol des activités économiques principales au Québec jusqu'au milieu du 20e siècle, le premier chapitre met en lumière le rôle de l'Etat québécois au cours de la révolution tranquille et qui a permis aux francophones d'améliorer leur position dans le monde financier d'aujourd'hui. Toutefois, malgré un futur prometteur souligne l'auteur, le Québec fait face à un problème aigu de disparités régionales. Les caractéristiques démographiques soulignées concernent pour leur part la baisse de la natalité depuis les années 1960 et la difficulté, pour la migration, de suppléer afin de permettre le maintien sinon la croissance de la population. En ce qui concerne la main-d'oeuvre, l'auteur mentionne l'accroissement important depuis 20 ans du nombre de travailleurs, conséquence de l'arrivée des baby-boomers sur le marché du travail. A ce volume, contribue aussi l'augmentation de l'activité féminine. Par contre, l'importance du travail à temps partiel chez les femmes tout comme la concentration des effectifs féminins dans les secteurs moins bien rémunérés, contribuent au maintien de la disparité entre les revenus masculins et féminins.

Les modifications de la natalité et les changements survenus sur le marché du travail n'ont pas été sans effet sur la famille. On assiste ainsi à une diminution du nombre d'individus qui la composent et à de nouvelles structures familiales. On observe une baisse des mariages, une hausse des divorces, une accentuation de la monoparentalité. D'un côté, les familles s'enrichissent avec la montée des doubles revenus et d'un autre, plusieurs d'entre elles, notamment les monoparentales, font face à des revenus insuffisants.

Parallèlement à ces modifications familiales et sociales, qu'en est-il de l'évolution des services de garde?

Historique de la garde des enfants
(Chapitre du rapport rédigé par Ghyslaine Desjardins)

Du texte de madame Desjardins, on peut dégager trois périodes pour aider à situer l'histoire des services de garde : avant les années 1970, de 1970 à 1980 et de 1980 à maintenant.

La première période se caractérise par très peu d'investissement public dans les services de garde, si ce n'est à la fin du 19e siècle et pendant l'effort de guerre. Les garderies, rendues nécessaires par le travail urbain et la précarité des conditions de vie des familles, sont le fait d'oeuvres charitables et plusieurs se convertissent éventuellement en orphelinat. Dans leurs premières cent années d'existence, les garderies sont condamnées par l'Eglise et très peu supportées par l'Etat. De plus, alors que la révolution tranquille touche les hôpitaux, les écoles et les services sociaux, il faut attendre les années 1970 pour que l'Etat reconnaisse la nécessité des services de garde.

En raison de pressions populaires et de l'importance croissante du mouvement féministe, le *Plan Bacon* est instauré par le gouvernement en 1974, octroyant principalement une aide financière aux familles à faible revenu qui fréquentent une garderie. Le Québec reprend ainsi la juridiction sur le financement des services de garde, qui avait été assurée par le gouvernement fédéral via le financement de projets *Perspectives jeunesses* et *Initiatives locales*. Ne prévoyant pas de subventions directes, l'intervention gouvernementale suscite des réactions mitigées. Cette politique constitue néanmoins la première reconnaissance officielle des services de garde au Québec. La préoccupation gouvernementale vis-à-vis les services de garde s'accentue dès lors, et 1977 voit naître un comité interministériel sur les services d'accueil à la petite enfance, suivi d'une politique sur les services de garde en 1978 et, en 1980, de la *Loi sur les services de garde à l'enfance*. Après plus de 125 ans d'existence, les services de garde voient enfin l'Etat reconnaître sa responsabilité dans le soin à accorder aux enfants.

La mise sur pied de l'Office des services de garde à l'enfance est contestée par le milieu, qui perd ainsi la coordination des services. Néanmoins, les principes inscrits dans la loi garantissent le maintien des valeurs reconnues par le milieu : primauté du rôle des parents dans l'organisation et la direction des services, respect du choix des parents et accessibilité aux services.

Les chapitres trois et cinq du rapport provincial traitent des résultats des actions entreprises par l'Office, qui caractérisent la période 1980 et après.

La situation des services de garde en 1988 et depuis
(Chapitre du rapport rédigé par Hélène Fullum)

En décrivant la situation des services de garde au Québec en 1988, l'auteure du chapitre trois fait d'abord état de la structure organisationnelle et de la législation provinciale se rapportant aux services de garde à l'enfance. Elle décrit ensuite les catégories de services reconnus par la loi et illustre le nombre de services et places par région à ce moment. Les sources de financement sont par la suite énumérées, avec les sommes dépensées pour 1988. On présente aussi les conditions de travail et la rémunération du personnel oeuvrant dans les services de garde pour terminer par le rôle joué par les associations et regroupements de services de garde. L'addendum constituant le chapitre 5 fait état pour sa part des amendements à la *Loi sur les services de garde à l'enfance* depuis l'entrée en vigueur de la *Politique sur les services de garde à l'enfance* en 1989, tout comme des modifications concernant les subventions aux services et au programme d'aide et d'exonération financière aux parents, engendrés par la politique.

Outre la bibliographie qu'il est inutile de détailler ici, terminons ce survol en dégageant les premiers résultats de l'enquête canadienne sur la garde des enfants, objet du chapitre 4.

Premiers résultats de l'enquête canadienne sur la garde des enfants
(Chapitre du rapport rédigé par A. Pence, M. Read, D. Lero, H. Goelman et L. Brockman)

Ce chapitre expose les premiers résultats sur les caractéristiques et la composition des familles, la familles et le travail et la garde des enfants, en comparant les données du Québec à celles de l'ensemble du Canada.

Plutôt que d'énumérer une longue liste de chiffres et de pourcentages, voici certaines données où le Québec se distingue du reste du Canada (voir figure 1).

Au chapitre de la composition des familles et de ses caractéristiques, que ce soit dans les familles biparentales composant par ailleurs 85 % des familles, ou dans les familles monoparentales, l'activité du ou des parents est plus élevée dans l'ensemble canadien qu'au Québec. Le phénomène est encore plus accentué dans les familles monoparentales.

Si l'on examine plus attentivement l'activité parentale en fonction de l'âge des enfants, on constate aussi que chez les familles monoparentales où il y a au moins un enfant de moins de 5 ans, il n'y a que le tiers des parents actifs au Québec contre 43 % au Canada. Chez les monoparentales où les enfants ont plutôt entre 6 et 12 ans, bien que l'activité soit plus forte (56 % des parents actifs au Québec), le Canada démontre encore une fois une activité plus élevée (66 %).

Cependant, fait intéressant à signaler : au Canada et au Québec, l'activité des parents des familles monoparentales égale celles des deux parents des familles biparentales en présence d'enfants de 6-12 ans alors qu'en présence d'enfants plus jeunes, une forte démarcation existe.

Les résultats sur l'activité parentale se répercutent au niveau des revenus puisque les revenus familiaux semblent légèrement plus faibles au Québec que dans l'ensemble canadien.

En ce qui concerne maintenant la garde des enfants, si l'on exclut les enfants non gardés et le temps passé à l'école, la durée moyenne de garde s'avère de 22 heures par semaine lorsque le ou les parents étudient ou travaillent, au Canada tout comme au Québec. Toutefois, il semble que la proportion des parents qui paient pour faire garder leurs enfants soit plus élevée au Québec : 42 % des enfants sont gardés moyennant des frais contre 30 % pour l'ensemble du Canada. Les groupes d'âge des enfants concernés par cette différence sont plus particulièrement les 18-35 mois (29,7 heures payées contre 22,5 au Canada) et les 6-9 ans (12,5 heures payées contre 11,7 au Canada). C'est en raison de la garde assumée par un membre de la famille ou la parenté, soit au domicile ou hors de celui-ci, que les arrangements de garde non payés sont plus fréquents hors du Québec. Par ailleurs au Québec, dans tous les groupes d'âge d'enfants, la garde régie est davantage utilisée.

Ceci n'est qu'un faible aperçu de la richesse des informations contenues dans le rapport mais aussi dans l'éventail des sujets couverts par l'enquête. Un aspect particulier de la garde qui n'a pas été traité lors des enquêtes québécoises, et qui s'avère très intéressant, concerne la garde utilisée pour un enfant pendant le dernière année : variété des modes, continuité ou discontinuité et raisons associées. Ce type d'analyse plus longitudinale pourra permettre de visualiser un aspect peu documenté: quelle est la dynamique de la garde que doit vivre un enfant et comment varie-t-elle selon les modes utilisées? L'âge des enfants?

Bien des domaines demeurent donc à explorer.

Figure 1

Illustration des résultats commentés

Variables	**Canada**	**Québec**
Familles biparentales	85,3 %	86,6 %
Familles monoparentales	14,7	14,6
Familles biparentales		
2 parents travaillent	57,7	52,4
1 parent travaille	38,5	42,2
0 parent travaille	3,8	5,4
Familles monoparentales		
1 parent travaille	54,5	45,9
0 parent travaille	45,5	54,1
Familles biparentales		
1 enfant 0-5 ans		
2 parents travaillent	53,4	50,6
Familles monoparentales		
1 enfant 0-5 ans		
1 parent travaille	43,0	33,0
Familles biparentales		
1 enfant 6-12 ans (aucun 0-5)		
2 parents travaillent	64,0	54,6
Familles monoparentales		
1 enfant 6-12 ans (aucun 0-5)		
1 parent travaille	65,5 %	55,8 %
Temps garde moyen		
(parent étudie ou travaille)	22 heures	22,3 heures
% enfants avec frais de garde		
(excluant aucune garde et école)	29,6 %	42,0 %

Les municipalités et le soutien aux familles
Forum

Animateur
Robert Ladouceur

Ralph Mercier
Président
Union des municipalités du Québec

Carole Moreche
Directrice adjointe
Regroupement des garderies de la Montérégie

Jacques Fiset
Représentant
Ville de Québec

François Gagnon
Commissaire d'école à Alma
Membre de l'Office des services des garde à l'enfance

Diane Bisotte
Conseillère technique
Association des services de garde en milieu scolaire du Québec

Michel Gagné
Maire
Ville de Boisbriand

Monique Gauthier
Présidente intérimaire et membre du Comité exécutif
Ville de Laval

Rose-Mary Thonney
Directrice de la planification
Office des services de garde à l'enfance

Intervention de Ralph Mercier
Président
Union des municipalités du Québec

En tant que palier de gouvernement le plus près des préoccupations des citoyens, les municipalités doivent constamment s'adapter aux nouvelles réalités sociales de leur milieu et ceci dans un souci constant d'améliorer la qualité de vie de leur population locale.

C'est dans cette optique que les administrations municipales ont entrepris au cours des dernières années un important virage familial.

Pour l'Union des municipalités du Québec, le réflexe «penser famille» s'inscrit dans une série de mesures visant le mieux-être de ceux qui composent la cellule familiale : parents, enfants, adolescents, jeunes adultes, étudiants.

L'objectif de l'engagement des municipalités à penser et à agir en fonction des familles est de créer, dans le cadre des juridictions municipales et dans le respect de l'autonomie locale, un climat et un milieu de vie propices à l'épanouissement familial.

L'Union des municipalités du Québec reconnaît que les municipalités doivent être des mandataires importants de l'intérêt national en matière de politique familiale. C'est pourquoi, en 1988, l'Union adhérait avec le Secrétariat à la famille au principe de la création de commissions d'orientation familiale au sein des municipalités.

Plusieurs de nos municipalités membres ont déjà emboîté le pas dans cette direction. En fait, chaque municipalité intègre graduellement, à sa façon et selon les ressources dont elle dispose, une dimension familiale à l'administration des services publics.

Que ce soit par le biais d'une commission d'orientation familiale, ou par le biais d'un conseiller responsable de cette question, l'important est que la municipalité se dote d'un mécanisme de concertation afin d'être à l'écoute des besoins des familles pour adopter des programmes ou des mesures qui répondent adéquatement à leurs attentes.

L'environnement familial d'aujourd'hui est extrêmement différent de celui des familles traditionnelles. Nous devons composer de nos jours avec les familles éclatées, la monoparentalité, la violence conjugale, la délinquance juvénile, la désinstitutionnalisation, entre autres.

Sans vouloir noircir le tableau, il n'en demeure pas moins que les administrations locales doivent contribuer à améliorer les conditions de vie de tous ces gens, que ce soit au niveau du logement, des loisirs, du transport, de la sécurité des personnes, de l'organisation du travail, de la culture, et bien sûr, des services de garde à l'enfance.

Mais voilà, en ces temps difficiles où le gouvernement du Québec ne cesse de nous refiler des centaines de millions de dollars de factures à payer, il devient de plus en plus ardu pour les administrations municipales d'améliorer, voire même de maintenir la qualité des services offerts à la population, sans recourir à une taxation plus élevée.

Ce qui m'amène à parler plus précisément des services de garde, car, qui dit soutien aux familles, dit développement des services de garde. L'un ne va pas sans l'autre. Cependant, s'il existe un secteur où la décentralisation ne doit pas être envisagée, c'est bien celui des services de garde.

La position de l'Union des municipalités du Québec est claire à cet égard : les services de garde sont des services collectifs essentiels qui doivent demeurer de compétence provinciale. Il est par ailleurs impératif de mieux définir les responsabilités de chacun en cette matière.

Bien que les municipalités aient le pouvoir d'établir et de maintenir des services de garde en garderie, en jardin d'enfants ou en halte-garderie, les membres de l'Union des municipalités du Québec considèrent que les municipalités ont principalement un rôle de soutien à jouer dans ce domaine, et que c'est au gouvernement provincial qu'appartient, au premier chef, cette compétence.

Québec ne doit en aucune façon profiter de l'engagement des municipalités dans ce secteur pour se soustraire à ses responsabilités en leur transférant une partie des coûts associés à l'amélioration et au développement des services de garde.

Pour l'Union des municipalités du Québec, les services de garde sont une responsabilité partagée entre le gouvernement et les municipalités, car l'accessibilité et l'universalité à de tels services constituent des responsabilités de nature provinciale, et c'est en vertu de ces responsabilités que s'insère le rôle de la municipalité.

En matière de services de garde, la municipalité peut soutenir l'intervention gouvernementale selon les caractéristiques de son territoire et plus particulièrement au chapitre de l'aménagement puisqu'il s'agit d'une compétence locale permettant d'organiser le cadre de vie immédiat des citoyens.

Premièrement, les municipalités sont prêtes à s'engager en tant qu'employeur, en favorisant l'implantation d'une garderie en milieu de travail. En second lieu, dans la livraison des services à la population en matière d'habitation et de loisir, notamment en les associant de plus près à la réalité familiale et à l'amélioration des services de garde. Troisièmement, en assouplissant les règles d'urbanisme afin de favoriser l'implantation de services de garde sur leur territoire. Enfin, en apportant une aide technique aux intervenants.

Cette dernière responsabilité est sans doute celle qui colle le plus à la réalité municipale puisqu'elle réfère à l'organisation et au fonctionnement des activités locales. Ainsi, les municipalités peuvent intervenir auprès de groupes promoteurs de services de garde par l'identification des lieux possibles d'implantation d'une garderie sur leur territoire.

De même, les activités de loisirs organisées à l'intention des enfants d'âge scolaire durant la période estivale constituent des moyens concrets mis à la disposition des familles.

Les responsabilités qu'assument déjà certaines municipalités en ce qui concerne notamment les services de garde en halte-garderie, jardin d'enfant et camps d'été, devront faire l'objet d'un financement adéquat de la part du gouvernement. En l'absence d'un tel financement, les municipalités ne pourront assumer pleinement et équitablement leur rôle, indépendamment de leur désir de contribuer à l'épanouissement et au développement des familles québécoises.

Pour conclure, j'insisterai sur le fait que le renouvellement de la société passe par la famille et que le succès d'une véritable politique familiale repose avant tout sur une démarche concertée de tous les intervenants du milieu, de même que sur une volonté ferme de bâtir une société de l'an 2000 où il fera bon vivre.

Intervention de Carole Moroche

Directrice adjointe
Regroupement des garderies de la Montérégie

Le partenariat des municipalités...
pour des services à la mesure de leurs plus jeunes citoyens

En Montérégie, il apparaît de plus en plus souhaitable que s'établisse un partenariat réel et global entre les municipalités et les services de garde puisque les uns comme les autres offrent des services directs à la famille.

De toute évidence, la municipalité est le palier gouvernemental le plus près de ses citoyens et donc le plus en mesure d'évaluer leurs attentes et besoins et d'y répondre.

Notre propos n'est pas de dire, au moment même où le gouvernement provincial a une forte tendance à retourner plusieurs de ses responsabilités aux municipalités, que celles-ci doivent assumer seules le développement et le maintien de services de garde, mais bien d'envisager une nouvelle collaboration entre les promoteurs potentiels.

Une nouvelle collaboration à l'intérieur de laquelle les municipalités auraient à jouer, comme d'autres partenaires, un rôle concret et où chacun investirait équitablement.

Certaines et certains pourront penser qu'il s'agit là d'une utopie!

Pourtant c'est possible et nous-mêmes l'avons constaté. Car c'est à la suite d'un stage d'étude en France sur les structures d'accueil de la petite enfance, que nous avons acquis la certitude que les municipalités pourraient jouer un rôle plus important qu'elles ne le font actuellement dans les services de garde.

Ainsi, lors de ce séjour en France, plus spécifiquement dans le département de l'Ain, une de nos découvertes majeures fut de constater la grande implication des municipalités dans le développement et le maintien de services de garde mais aussi de services à la petite enfance (mentionnons : les haltes-garderies, les centres de loisir, les écoles maternelles, les crèches - qui correspondent à nos garderies - et les crèches familiales - l'équivalent de nos agences).

Mais les municipalités françaises qui adhèrent à une telle politique de développement des services de garde ne sont pas seules. Elles sont soutenues tant au niveau des ressources humaines que financières par les caisses d'allocations familiales.

Les caisses d'allocations familiales sont des structures régionales qui établissent avec les municipalités des ententes appelées «Contrat-Enfance» engageant les deux parties pour une période de trois à cinq ans (renouvelable) pour l'établissement de structures d'accueil pour leurs plus jeunes citoyens.

Pour les élus municipaux rencontrés, s'impliquer dans un tel projet ce n'était pas uniquement un moyen de bénéficier de subventions des caisses d'allocations familiales mais surtout d'utiliser cette ressource afin de répondre aux besoins de la population et d'inciter leurs citoyens à continuer d'habiter dans leurs municipalités.

Une préoccupation sociale, donc, mais aussi une stratégie politique, ne nous en cachons pas. Et pourquoi pas, si au bout du compte, ce sont les enfants et leurs parents qui y gagnent!

Le «Contrat-Enfance» est donc un contrat de cofinancement entre les caisses d'allocations familiales et les municipalités en vue d'améliorer la politique d'accueil des enfants de moins de 6 ans résidant sur le territoire de la collectivité.

Et à nous, du Regroupement des garderies de la Montérégie, ce «Contrat-Enfance» nous semble tout à fait importable au Québec. Il s'agirait que tous les partenaires et intervenants intéressés et concernés s'assoient ensemble pour en analyser les implications et adaptations possibles.

C'est dans cette optique que dans la définition d'une politique familiale ou sociale, les municipalités doivent déterminer le rôle qu'elles sont prêtes à jouer pour leurs plus jeunes citoyens et leurs familles.

Sans reproduire intégralement le modèle français, nous pourrions nous en inspirer pour définir un partenariat à notre image.

Les services de garde offerts dans une municipalité sont un atout et un attrait majeurs pour les jeunes familles qui souhaitent s'y établir. Il faut donc entrevoir le développement et le maintien des services de garde comme un projet social et collectif où chacun devra prendre les responsabilités qui lui reviennent.

La réussite d'un tel projet nécessite une mobilisation générale des partenaires vis-à-vis d'une politique globale de la petite enfance en faveur des plus jeunes enfants. Le partenariat est une nécessité de fait pour garantir la construction du futur des tout-petits.

Intervention de François Gagnon

Commissaire d'école à Alma
Membre de l'Office des services des garde à l'enfance

La concertation scolaire municipale et les services de garde

Qui n'a jamais espéré pour ses enfants un milieu de services de garde où ceux-ci pourraient faire tout ce qu'on ne prend le temps de faire avec eux, soit jouer, lire, visionner, bricoler, nager et même patiner et ce, dans un environnement sécuritaire et structuré. Un vrai paradis pour enfants quoi!

Et bien chez nous, c'est ce qu'on a réussi à réaliser. Comment ça? Par un heureux concours de circonstances qu'on appelle la concertation; en consultant les personnes intéressées avant de prendre une décision. En 1987, quand j'ai pris la décision de me présenter dans mon quartier pour devenir commissaire d'écoles, cela coïncidait avec la rentrée scolaire pour mon fils aîné.

Notre commission scolaire ne disposait d'aucun service de garde en milieu scolaire et avait malheureusement vécu des expériences négatives d'implantation d'un tel service antérieurement. De plus, à cette époque, très peu de mes collègues commissaires avaient des enfants fréquentant le primaire et, par le fait même, exprimaient des besoins services de garde.

Partant du principe que de mauvaises expériences étaient le fait d'une mauvaise évaluation des attentes et de la structure de fonctionnement, je me mis donc à la tâche de concevoir un concept qui répondrait à la fois à mes propres convictions et à celles des parents vivant la même situation que la mienne.

En premier lieu, un service de garde en milieu scolaire devait être localisé dans un endroit qui lui est propre : donc pas d'espace commun à partager.

Deuxièmement, les services qu'il doit offrir doivent répondre à l'attente autant des parents que de l'enfant qui est le client à satisfaire. Pour bien se vendre, le service doit donc répondre aux besoins suivants qui sont ceux des parents, soit : exiger un tarif abordable, offrir de la sécurité, avoir des heures flexibles, être le complément du programme pédagogique de l'école et surtout, ne pas être une continuité de la formation donnée par l'école. Pour l'enfant, ça devait être comme un bonbon, c'est-à-dire faire en sorte qu'il en veuille, l'aime, et en redemande.

Troisièmement, sa localisation idéalement, ne devait pas être à l'intérieur des murs de l'école, car je trouvais important que mon enfant sorte de l'environnement scolaire à la fin de sa journée de classe.

Ayant écrit le scénario, il me fallait maintenant trouver les acteurs. A cette époque, ma profession de comptable agréé m'avait permis de connaître le monde des services de garde en garderies et en agences de services de garde en milieu familial. J'avais, depuis quelque temps, soumis mon projet à la responsable de l'agence de services de garde en milieu familial de ma municipalité.

Je lui proposai donc le rôle de jeune première. Son rôle devait consister à desservir, à partir de son organisation, le service de garde en milieu scolaire.

Durant ce même temps, celui-ci avait un urgent besoin de relocaliser ses services et j'examinais avec elle la possibilité de transférer dans une bâtisse à proximité du secteur des écoles.

Et, par un heureux hasard de circonstances, je faisais encore partie du bureau de direction du Comité des loisirs de mon quartier. Incidemment, nous disposions d'une bâtisse appartenant à la municipalité que nous utilisions le soir pour les activités sociales.

Je proposai donc à ce comité de louer une partie de cette bâtisse afin de desservir les besoins en garderie du quartier et, par le fait même, de permettre à l'agence de services de garde de développer le service de garde en milieu scolaire.

Des démarches furent donc entreprises auprès du responsable des loisirs de la municipalité, afin d'obtenir l'autorisation par la municipalité de procéder à certaines modifications des installations, et ainsi, accueillir les services prévus.

Le responsable des loisirs de la municipalité fut tellement emballé par le projet qu'il le fit sien pour le transférer ensuite dans le complexe sportif de la municipalité, l'intégrant à part entière dans celui-ci afin d'y rajouter une halte-garderie permettant d'y desservir sa clientèle de jour et de soir. Un tel projet avait du reste été prévu dans les plans de construction du centre, dès 1974.

Avec un besoin évident de garde, un projet original des services a été développé. Un comité tripartite fut formé regroupant la commission scolaire, la municipalité et l'agence de services de garde en milieu familial, pour l'élaboration d'un projet commun de fusion des besoins de chacun, dans l'atteinte des objectifs propres à chaque entité.

De nombreuses réunions eurent lieu afin d'établir des protocoles d'ententes. Des résolutions furent adoptées par chaque organisme engagé, afin de jeter les bases de cohabitation des différents services.

La municipalité

Dans un préambule de présentation au conseil municipal, il fut mentionné aux conseillers qu'un tel projet de halte-garderie n'avait jamais pu voir le jour, puisque le service des loisirs ne possédait ni l'expertise, ni l'infrastructure humaine pour offrir un tel service.

Cela étant, la municipalité pouvait dès lors songer à l'extension du service de garde en période estivale et lors des journées pédagogiques, pour la clientèle utilisant la garde en milieu scolaire, et pouvant faire profiter ainsi tous les jeunes inscrits aux commodités de ce magnifique centre sportif et récréatif dont les contribuables avait déjà fait les frais soit : la piscine, les gymnase, les patinoires et la centrale d'équipements. La municipalité pouvait également songer à l'éventualité d'une consolidation du service de garde touristique, devant être mis sur pied conjointement avec le conseil de la zone touristique. L'obligation de la municipalité a donc été d'investir un montant d'environ 10 000$ pour relocaliser les utilisateurs actuels du local. L'entente contractuelle qu'ont signée la municipalité et l'agence de services de garde, repose sur le fait qu'une telle entente ne peut avoir pour base la notion de profit, puisque, d'un côté, seul un organisme à but non lucratif subventionné par le gouvernement pouvait offrir un tel service et, d'autre part, la municipalité avait une volonté d'étendre les services à sa clientèle.

Dans les conditions exigées, vous pouvez noter, entre autre, que les frais courants d'entretien sont à la charge de l'organisme et que le loyer est établi selon les coûts réels des services offerts, à savoir l'électricité, le chauffage, la conciergerie et le déneigement des stationnements. Du reste, le coût de ces services avait été établi selon les coûts réels de ceux de l'année précédente.

Afin de faciliter le démarrage du service, il a été convenu que le coût du loyer serait fixe pour les deux premières années mais renégocié, avec indexation pour les trois autres années du bail.

L'agence de services de garde en milieu familial

Pour l'agence de services de garde en milieu familial, plusieurs avantages furent obtenus. On pouvait se réaménager à l'intérieur d'un local beaucoup plus fonctionnel, à un coût moindre que celui payé antérieurement.

L'agence avait également accès à une multitude de locaux (entre autres les gymnases) pour leurs différents ateliers, activités et autres réunions. Leur localisation, à un endroit aussi stratégique que le centre sportif, leur permettait une meilleure visibilité, en faisant connaître leurs services desservant l'ensemble de la population.

L'agence pouvait offrir à sa clientèle une série de services complémentaires, tel un service de garde en milieu familial, un service de garde en milieu scolaire et une halte-garderie. Ce qui faisait en sorte que sa clientèle pouvait, de la naissance jusqu'à l'adolescence, être desservie à partir d'une même source sans avoir à se tracasser à chaque année.

La commission scolaire

Les avantages pour la commission scolaire, à la suite de l'ouverture du service de garde en milieu scolaire localisé au centre sportif, furent les suivants : on a pu regrouper le besoin en services de garde de trois écoles au même endroit. Un système de transport a été organisé pour l'heure du midi ainsi qu'à la fin de classe, pour transporter les élèves de façon sécuritaire jusqu'à leur lieu de garde.

La commission scolaire a donc pu avoir accès à du personnel qualifié et compétent fourni par l'agence. On a également pu profiter d'un réseau de «publicité» via les différents utilisateurs de l'agence de services de garde en milieu familial afin de faire connaître des services. On y a investi une douzaine de milliers de dollars dans l'aménagement initial.

Le développement des services de garde

Depuis l'ouverture du premier service de garde en milieu scolaire, soit le premier septembre 1989, et suite à la «publicité» que nous avons obtenue, la crédibilité de notre service de garde en milieu scolaire n'a cessé de croître. L'expérience que nous avons acquise fait en sorte que, depuis les années 1989 et 1990, le nombre d'élèves qui profitent de nos services a presque doublé, passant de 56 à 101 utilisateurs.

Concurremment à ce développement, nous avons procédé, dès la deuxième année, à l'ouverture d'un deuxième service de garde, à l'école Saint-Julien, et ce, avec la collaboration de l'Office des services de garde qui a subventionné le coût de construction d'un local pour un service de garde. Dans ce projet, la réalisation ne fut possible que grâce à la collaboration monétaire de la municipalité, du ministère de l'Éducation, de la fabrique, de la commission et des gens du secteur. Tous et chacun, par des protocoles d'entente, ont investi pour faire en sorte que le quartier puisse se doter, entre autre, d'un service de garde répondant à leurs besoins particuliers.

Nous avons également, lors de cette deuxième année, pu démarrer un autre service de garde dans une autre école, soit à l'école Saint-Pierre, par l'aménagement d'un local, en concertation avec le milieu des garderies où des ententes ont été prises avec une garderie locale. La municipalité, encore une autre fois, a fourni l'expertise au niveau des devis techniques concernant la sécurité. Tout récemment, nous avons ouvert une garderie en milieu rural, dans la municipalité de Métabetchouan, avec, encore là, l'aménagement d'un local réservé au service de garde.

Le mode de fonctionnement

Les services de garde sont considérés comme un service complémentaire de la commission scolaire. Ils s'autofinancent dans les deux premières années. La gestion monétaire est centralisée. La gestion administrative est décentralisée aux écoles. La commission scolaire en assume la survie et la continuité, d'une année à l'autre.

En conclusion, les services de garde en milieu scolaire ont pris, au cours des trois dernières années, la place qu'ils doivent occuper. Ils y sont pour demeurer, mais rien de cela n'aurait été réalisable sans un sérieux engagement de tous les partenaires socio-économiques du milieu. La concertation au Lac-Saint-Jean ne date pas d'hier, on y croit et on y voit.

En terminant, le seul conseil que j'aimerais donner à ceux et à celles qui désirent réaliser des projets de services de garde dans leur milieu, serait le suivant : «N'attendez pas de voir ce que les services de garde peuvent faire pour vous aider mais demandez-vous plutôt ce que vous pourrez faire pour aider les garderies».

Enfin, il n'y a rien qui ne se fait sans qu'au moins une personne n'en soit convaincue et qu'elle fasse en sorte que son rêve se réalise en convainquant les autres.

Intervention de Diane Binette
Conseillère technique
Association des services de garde en milieu scolaire du Québec

«Les municipalités sont aussi appelées à se concerter avec d'autres partenaires, dont ceux du milieu scolaire...»

Il existe actuellement dans toutes les régions du Québec 750 services de garde en milieu scolaire implantés par 175 commissions scolaires. Il sont fréquentés par plus de 50 000 enfants de 4 à 12 ans. La plupart (94 %) sont logés à l'intérieur des écoles mais, malheureusement, tous ne disposent pas d'un local qui leur est particulier (20 %). Ceux qui sont logés à l'extérieur des écoles sont généralement installés dans des locaux de la municipalité, dans ceux de la fabrique ou dans des centres de loisir.

Les principaux obstacles d'implantation et d'expansion

Après 11 ans d'existence, bien que le développement se soit effectué relativement vite, nous ne répondons qu'à environ 30 % des besoins identifiés. Les résistances rencontrées dans le milieu scolaire, tant de la part des commissions scolaires que des directions d'école s'estompent de plus en plus.

Cependant, l'obstacle majeur qui freine, soit l'ouverture de nouveaux services de garde, soit l'expansion de ceux déjà en opération est *le manque d'espace dans les écoles*. Nos anciennes écoles primaires sont exigües. Elles ne disposent souvent d'aucun espace disponible pour installer un service de garde. C'est là que la *collaboration de la municipalité s'avère souvent précieuse pour éventuellement loger le service de garde* à l'extérieur de l'école.

Ce manque d'espace dans l'école empêche très souvent de desservir les enfants de 4-5 ans fréquentant la maternelle et également les plus grands, c'est-à-dire les 9-12 ans pour qui les services offerts ne correspondent pas à leurs attentes.

D'autre part, le manque d'équipement et de matériel est aussi un obstacle pour réaliser un programme d'activités adapté aux besoins et aux intérêts des enfants de 9 à 12 ans.

Dans le cadre d'un projet financé par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada, j'ai travaillé à la rédaction d'un guide d'élaboration d'un programme d'activités spécifiques aux 9-12 ans.

Au cours de ce projet, nous avons rencontré les représentants des services de loisir des municipalités où étaient logés les services de garde pilotes du projet, dans le but de leur faire connaître les besoins et les intérêts des enfants de 9 - 12 ans, ainsi que les contraintes que vivent les services de garde.

Mon intervention sera essentiellement centrée sur la problématique de la fréquentation des services de garde en milieu scolaire par ces pré-adolescents. Leurs perceptions, et surtout leurs attentes, sont différentes de celles des enfants de 5 à 8 ans. Ils désirent un local bien à eux et demandent des activités, du matériel et des équipements correspondant à leur âge.

Dans une étude réalisée pour le ministère de l'Éducation du Québec et l'Office des services de garde à l'enfance, recherche menée par Micheline Lalonde-Graton sur la réalité des 9-12 ans, dans les services de garde en milieu scolaire, 57 % des éducatrices interrogées disent manquer d'espace intérieur, 58 % d'équipement et de matériel, pour réaliser un programme d'activités répondant aux besoins des enfants de 9 - 12 ans. Dans cette même étude, la question de l'utilisation des services de la municipalité a été posée :

- plus de 50 % des services de garde ont recours et ont accès à la piscine (2 fois l'an), aux terrains de jeux (5 fois l'an) et aux arénas (2 fois l'an);
- moins de 50 % ont accès à des bases de plein air (2 fois l'an) et à des centres sportifs (2 fois l'an).

Les solutions proposées et l'implication souhaitée de la part des municipalités

Les éducatrices interrogées proposent une formule de garde différente, soit celle à l'extérieur de l'école (un local dans un centre récréatif ou de loisir, dans un centre ou une maison de jeunes) et celle d'un changement au sein du service de garde (avec plus de soutien de la part de la commission scolaire et de la municipalité).

Ces propositions correspondent aux souhaits des enfants de 9-12 ans, qui sont de garder des liens avec l'extérieur, c'est-à-dire de participer à des activités à l'extérieur de l'école (baignade, ateliers) et à des cours organisés par la municipalité.

Lors de la rencontre avec les représentants des services de loisir, des solutions ainsi que des modalités de collaboration ont été envisagées. De plus, ils se sont montrés très intéressés à connaître la situation et le fonctionnement des services de

garde en milieu scolaire et aussi très ouverts à une concertation pour améliorer leurs interventions auprès des enfants de 9 à 12 ans.

Il se sont dit prêts à essayer de répondre aux demandes des services de garde et souhaitent que ceux-ci leur fassent part de leurs besoins et de leurs idées de collaboration.

Des solutions envisagées

Collaboration scolaire/municipale concernant l'organisation des activités destinées aux enfants de 9 à 12 ans par plus d'échanges d'information sur :

- les horaires;
- le fonctionnement;
- les possibilités d'échanges de services;
- les besoins et les contraintes de chacun.

Les modalités de collaboration

- Établir une bonne communication entre les services de garde en milieu scolaire et les municipalités, afin que chacun connaisse les besoins, les contraintes et les possibilités de l'autre.
- Établir des ententes concernant le prêt de locaux.
- Inciter les différents intervenants du milieu scolaire à une plus grande ouverture de l'école à la communauté et développer chez eux une volonté de se concerter pour répondre aux besoins des 9-12 ans.
- Jumeler les clientèles d'enfants de 9 à 12 ans (celle inscrite aux loisirs municipaux et celle fréquentant le service de garde) pour certaines activités ou lors d'événements spéciaux.

Nous savons que le manque d'espace est tout aussi crucial du côté des municipalités que du côté des services de garde en milieu scolaire. Nous savons également que depuis plusieurs années les municipalités concluent des ententes avec les commissions scolaires pour l'utilisation des gymnases et des grandes salles des écoles pour offrir des activités de loisir. Cependant, depuis l'implantation des services de garde en milieu scolaire, certains problèmes se posent. En effet, ces derniers qui offrent des programmes d'activités aux enfants de 5-12 ans se voient privés de l'utilisation de ces gymnases et grandes salles aux heures où ils en ont le plus besoin.

De même, certaines activités organisées par le service de garde sont quelquefois offertes en même temps par les loisirs de la ville. Ce dédoublement de services est déplorable. En plus de multiplier les coûts et les dépenses d'énergie, il a parfois comme conséquence de court-circuiter le service de garde qui voit partir sa clientèle. Donc, il serait souhaitable qu'*une concertation s'établisse entre le service des loisirs municipaux et les services de garde en milieu scolaire afin d'harmoniser les programmes d'activités offerts ainsi que l'utilisation des locaux et des équipements.*

Cette même concertation *s'avère aussi nécessaire pour les semaines de relâche et les journées pédagogiques.* Certaines municipalités offrent depuis quelques années des programmes spéciaux pour ces journées.

À titre d'exemple : Saint-Lambert offrait l'an dernier des journées de ski auxquelles pouvaient s'inscrire les enfants du service de garde en milieu scolaire et ceux de la ville. Elle offrait aussi des heures de piscine et d'aréna additionnelles; Saint-Bruno a organisé conjointement avec un service de garde en milieu scolaire des activités pendant une semaine de relâche : les enfants ont pu ainsi bénéficier d'un choix plus grand d'ateliers et à des coûts moindres, grâce à la contribution financière des deux parties.

Quelques services de garde en milieu scolaire se sont jumelés pour faire venir une troupe de théâtre et ont offert aux autres enfants de la municipalité la possibilité de venir y assister à un prix très modique. Cette entente a donc permis la tenue de cette activité très appréciée par les enfants qui n'aurait pas été accessible autrement.

Il serait intéressant que la municipalité fasse appel aux enfants de 9 à 12 ans lors de certaines activités communautaires ou lors de la tenue de festivités tels : carnaval, tradition, festival ou autres.

Ils sont très fiers de participer à l'organisation : confection de banderoles, affiches, dépliants, articles dans le journal de l'école ou de la municipalité, et au déroulement de l'événement : tenue de kiosques, distribution de billets, activités ou spectacles de leur création. Leur participation pourrait être soulignée dans le journal local.

Sur une base hebdomadaire, les municipalités pourraient éventuellement envisager *d'ajouter à leur calendrier des activités plus spécifiques pour ces jeunes* (badminton, water-polo, théâtre) et ce après les heures de classe. Si certains espaces étaient disponibles, ils pourraient peut-être s'y *installer un «coin bien à eux».*

Au niveau de la garde estivale des enfants de 5-12 ans, il est très intéressant de mentionner l'engagement de plus en plus grand des municipalités. En effet, depuis l'été 1988, plus de 75 municipalités et organismes de loisir se sont prévalus de la subvention qu'offre l'Office des services de garde à l'enfance pour des projets spéciaux de garde. Le service est offert soit dans les locaux de la municipalité ou dans les écoles où un service de garde, durant l'année scolaire, est déjà installé.

Dans ce cas aussi, la concertation et la souplesse sont très importantes car un service de garde estival est peut-être déjà mis sur pied par l'école et il serait malheureux de mettre en conflit deux services.

L'engagement des municipalités qui est souhaité pour le développement des services de garde en milieu scolaire n'est pas uniquement une question d'argent. Quand on parle de partenariat, c'est davantage en terme de mise en commun de services d'équipements, de concertation et de complémentarité qu'il faut l'envisager. C'est très souvent une question d'ouverture et de volonté politique. Si nous voulons répondre aux besoins des enfants et leur fournir une belle qualité de vie, les services de garde en milieu scolaire et les municipalités devront accepter de modifier des modèles établis et d'innover parfois à même les ressources existantes.

Intervention de Monique Gauthier

Présidente intérimaire et membre du Comité exécutif
Ville de Laval

La préoccupation de Ville de Laval pour l'ensemble des besoins en services de garde sur son territoire s'inscrit dans toute une série d'actions pour le développement industriel, communautaire et commercial de la municipalité.

Les services de garde font partie des éléments de la vie quotidienne. À Laval, par exemple, les deux parents travaillent dans 55 % des familles avec enfants.

Les souhaits des parents et notre souci de doter notre ville de services répondant aux besoins de la population nous ont conduit à intervenir en tant que municipalité dans le développement des services de garde.

Parallèlement, une enquête auprès de notre personnel révélait un besoin de services de garde en milieu de travail municipal.

Aussi, en 1989, la Ville mettait en chantier la garderie «La Relève» destinée à ses employés et signait en même temps une entente avec l'Office des services de garde à l'enfance du gouvernement du Québec.

Cette entente comporte trois grands volets :

- D'abord, discuter de l'avenir des services de garde à Laval en formant un comité mixte de coordination;
- élaborer ensuite un programme de développement des services de garde;
- et finalement, collaborer aux différentes étapes d'implantation.

Afin d'appuyer l'action de l'Office des services de garde à l'enfance, la Ville s'est engagée dans un programme d'aide financière pour les garderies sans but lucratif.

Ce programme constitue un complément pour les services de garde ayant reçu une subvention de l'Office.

Par exemple :

- une nouvelle garderie reçoit de la municipalité 1 000 $ par place créée et il en est de même pour chaque nouvelle place créée par une garderie qui veut augmenter sa capacité d'occupation;
- quant aux garderies qui doivent changer de localisation, elles reçoivent un montant de 500 $ par place;
- la municipalité offre également des subventions pour l'amélioration du cadre de vie des enfants. Ce peut être pour la circulation d'air, pour l'isolation des locaux contre le bruit, par exemple. Pour améliorer les jeux extérieurs, nous versons 50% des dépenses encourues pour les travaux d'amélioration jusqu'à un maximum de 10 000 $ sur une période de cinq ans.

La garderie La Relève, le premier projet réalisé dans le cadre de l'entente, dessert principalement le personnel de la ville, mais demeure accessible à la population, et une priorité est accordée aux enfants handicapés. Même si nous avons fait construire et aménager des locaux expressément pour la garderie, sa gestion ne relève pas pour autant de la municipalité.

Par contre, des membres du personnel de la Ville siègent au conseil d'administration de la garderie en tant que parents.

Une fois notre subvention accordée et les travaux terminés, nous nous retirons du dossier. Cependant nous inspectons annuellement les lieux relativement à la salubrité, aux incendies.

Après deux années d'engagement municipal dans le domaine des services de garde à l'enfance, nous avons pu constater l'extrême diversité des besoins des parents, des intervenants (secteur privé, scolaire, Office des services de garde à l'enfance, coopératives, et autres) et des modes de garde existants.

À Laval, par exemple, la garde en garderie ne constituerait le choix que de 8 % des parents d'enfants de 0 à 3 ans.

La consultation menée par l'Office à propos de son plan de développement 1991-1992 révélait également des besoins variant selon les régions ou les municipalités et la difficulté de combler ces besoins.

Dans un contexte de rareté des ressources gouvernementales, ces constats pourraient conduire à réévaluer les politiques existantes en matière de services de garde. Cette réévaluation devrait tendre à rapprocher les politiques publiques de toutes les personnes qu'elles visent et, en même temps, à mieux coordonner les ressources existantes.

Nous pensons que les municipalités devraient avoir un rôle extrêmement important à jouer.

Il ne faut pas que le gouvernement pense pouvoir refiler d'autres fardeaux fiscaux aux municipalités relativement aux services de garde en garderie. La diversité des municipalités en ferait une mesure encore plus contestable que celles que nous avons connues récemment. Mais, il est évident que les municipalités sont d'une aide précieuse dans une redéfinition des manières de faire de l'État.

Intervention de Rose-Mary Thonney
Directrice de la planification
Office des services de garde à l'enfance

Au cours des trois dernières années, j'ai été appelée plus d'une fois à parler de partenariat avec les municipalités, surtout depuis que la *Loi sur les services de garde à l'enfance* a été modifiée en 1989. Cette modification a permis à l'Office d'établir une planification annuelle des nouveaux services de garde, partant d'un des sept principes directeurs de la *Politique sur les services de garde à l'enfance* qui soutient entre autres, que le développement des services de garde s'accélère pour les municipalités, le milieu de travail, celui de l'éducation et les divers organismes communautaires.

Aujourd'hui, je ferai le tour de la question en regardant la petite histoire et en essayant de dégager avec vous les aspects positifs du partenariat actif avec les municipalités. Nous essayerons de trouver des avenues qui nous permettraient d'en amener d'autres à considérer que les services de garde font partie des équipements communautaires d'une municipalité et que cette dernière a un rôle important à jouer dans la qualité des services offerts aux citoyens d'aujourd'hui, particulièrement ceux qui élèvent les citoyens de demain.

Rappelons-nous que les années 1970-1980 ont été déterminantes pour l'évolution du dossier des services de garde et que durant cette période d'initiatives locales, les bâtisseuses et bâtisseurs de ces services se tournaient déjà vers les représentants des municipalités pour résoudre des problèmes de locaux, de zonage, d'aménagement adéquat des parcs, de contribution au financement et comme dit si bien mon ami monsieur Langlois de Ville de Laval, plusieurs municipalités ont grandi avec leur population, en gardant bien leurs enfants.

On voit que les jalons de la participation des instances municipales en matière de services de garde sont bien plantés par les pionniers puisque la *Loi sur les services de garde à l'enfance*, dès 1979, reconnaît entre autres le droit aux municipalités de détenir un permis de service de garde en garderie et d'agence de service de garde en milieu familial tout en leur permettant de déroger aux règlements de zonage pour favoriser l'implantation de garderies dans les quartiers résidentiels.

En 1985, le Ministre des Affaires municipales fait modifier les lois municipales pour inclure explicitement les services de garde parmi les organismes sans but lucratif qu'une municipalité peut aider de diverses façons.

Si par ailleurs, jusqu'à ce jour seulement, deux municipalités se sont prévalues de la possibilité de détenir un permis de garderie, plusieurs participent à différents niveaux à la gestion de halte-garderies et de jardins d'enfants.

L'Office, dès sa création, a recherché le partenariat des municipalités, bien sûr sur une base très locale et très diversifiée jusqu'à la publication de la politique gouvernementale sur les services de garde en 1989, qui a donné naissance à une planification régionale, concertée, des ressources à être créées.

Nous sommes en mesure de faire un constat positif de l'implication du monde municipal en matière de garde à l'enfance. En effet, plusieurs municipalités offrent déjà différentes actions de soutien aux services de garde existants ou à des projets en implantation : don de terrain, loyer gratuit, bail emphytéotique, contribution à l'aménagement de locaux, de terrains de jeu, fourniture d'équipement, aide technique et professionnelle.

De plus en plus de municipalités sont également préoccupées par la garde des enfants d'âge scolaire durant la période estivale et participent à des programmes alliant les loisirs et la garde.

Qu'en est-il en 1991, dans la conjoncture particulière que nous connaissons tous. Bien sûr, toutes les municipalités du Québec n'ont pas les mêmes ressources, 1 300 sur 1 500 municipalités comptent moins de 5 000 habitants. Cependant je crois important de relever les aspects positifs d'un partenariat actif par exemple comme celui que l'Office vit avec Ville de Laval depuis trois ans et où un comité conjoint

composé de représentants de l'Office et de la municipalité déposera prochainement un rapport sur l'ensemble des activités communes mises en place pour améliorer le mieux-être des services de garde lavallois, et pour rapprocher les divers services de garde de cette région. Bien sûr, nous devrons aller plus loin, mieux comprendre la diversité des besoins de la population lavalloise, revoir notre planification conformément à cette diversité.

La Ville de Montréal, face aux problèmes de l'heure, pauvreté, revitalisation du centre-ville, mieux-être des citoyens, partage toute la problématique du maintien et de l'implantation des services de garde sur son territoire avec l'Office à l'intérieur d'un comité formel de collaboration mis sur pied il y a quelques mois.

En 1990, une petite municipalité, l'Épiphanie, notait que dans une petite communauté, on peut ressentir davantage les besoins de la population et que son devoir est alors de tout faire pour y répondre. Elle contribuait alors largement à la mise sur pied d'une garderie.

Le bilan de la tournée de consultation sur le plan de développement 1991-1992 relève entre autres que les partenaires rejoints par cette consultation ont montré beaucoup d'intérêt pour les services de garde.

Bien que dans certaines régions, peu d'intervenants du milieu municipal se soient présentés aux réunions, on peut facilement penser que les renseignements transmis par l'Office sur les services de garde et le partenariat seront rapportés à un bon nombre de municipalités régionales de comtés et de municipalités absentes et susciteront une éventuelle participation.

Il y aura donc un effet multiplicateur, difficile à évaluer, mais que l'on pourra probablement sentir lors de prochaines consultations ou lorsque l'Office devra approcher un partenaire municipal pour le sensibiliser au développement de services de garde dans sa municipalité régionale de comté ou sa municipalité.

La tournée de consultation a atteint un objectif complémentaire, soit la promotion des services de garde régis à travers le Québec. Plusieurs représentants municipaux sont venus aux rencontres soit pour se renseigner ou pour dire à l'Office qu'ils n'avaient aucun rôle à jouer dans ce domaine.

Plusieurs croient maintenant que les services de garde sont des équipements collectifs et que les municipalités peuvent participer avec l'Office à une répartition équitable des équipements. Si l'Office continue à sensibiliser les partenaires municipaux sur les avantages de la garde régie pour une population, les services de garde devraient figurer plus largement dans les prochains schémas d'aménagement des municipalités régionales de comté.

Cette consultation des instances municipales aura par ailleurs permis de sensibiliser l'Office à la problématique des petites municipalités. L'Office et ses partenaires doivent donc rechercher des modes de garde appropriés aux petites municipalités, soit des services de garde à nombre restreint d'enfants, des centres intégrés, et autres. En effet, pour l'ensemble des municipalités (petites ou grandes), la présence d'un service de garde de qualité peut influencer un couple dans son choix de s'y établir ou d'y demeurer lorsqu'il a de jeunes enfants.

Ce forum a été commandité par Gendron-Lefebvre

Robert Ladouceur, François Gagnon, Jacques Fiset, Carole Marache et Ralph Mercier

Rose-Mary Thonney, Monique Gauthier, Michel Gagné et Diane Binette

L'entreprise et les services de garde
Forum

Animatrice
Diane Lemelin
Directrice des communications
Association des femmes d'affaires du Québec

Suzanne Boyd
Experte-conseil en services de garde
Montréal

Alex Harper
Directeur
Bureau du commerce de Montréal

Sylvette Mousset
Éducatrice
Garderie des hautes études commerciales

Marjolaine Plante
Directrice des communications
Gendron Lefebvre

Rose-Mary Thonney
Directrice de la planification
Office des services de garde à l'enfance

Présentation de Diane Lemelin
Directrice des communications
Association des femmes d'affaires du Québec

Ce forum abordait fort pertinemment toute la question de la conciliation des obligations professionnelles et celles non moins importantes de la famille dans le contexte actuel de l'évolution socio-démographique de la population active.

«Les changements démographiques, l'environnement actuel de plus en plus concurrentiel combinés à un réservoir de main-d'oeuvre de plus en plus restreint, poussent les employeurs à prêter main forte à leurs employés pour solutionner les problèmes reliés aux responsabilités familiales. Ils sont conscients qu'une action dans ce sens leur profite autant qu'à leur personnel».

Ce forum aura permis aux participants d'entendre les témoignages des invités qui avaient été choisis pour leur expertise et leur engagement quotidien dans l'implantation et la gestion de service de garde dans l'entreprise. Ces témoignages auront permis de dégager les constatations suivantes :

- Pour qu'un service de garde s'implante harmonieusement dans le cadre des activités d'une entreprise, il faut absolument que la haute direction soit convaincue qu'une telle démarche permettra d'alléger les pressions provenant de la garde des enfants et conséquemment d'augmenter le rendement au travail de leurs employés.
- Le niveau d'intérêt démontré par l'entreprise pour instaurer un tel service est directement proportionnel aux coûts reliés au projet.
- Une telle implantation exige au préalable une bonne connaissance des besoins et des attentes des employés.
- Il existe des ressources spécialisées dans ce type d'implantation de service, comme en ont témoigné Marjolaine Plante, responsable de l'implantation de la garderie Génies en herbes G.L., et Suzanne Boyd qui, après l'expérience des garderies Lavalin, agit à titre de consultante auprès de la maison IBM, l'École polytechnique de Montréal, et Merck Frosst Canada (West Island). Madame Boyd a également assumé pour l'Office des services de garde à l'enfance la rédaction d'un guide d'implantation pour les entreprises intitulé La mise sur pied d'une garderie en milieu de travail.
- Pour maximiser l'utilisation des locaux et du personnel, des entreprises ont accepté d'ouvrir leur service à la communauté environnante.
- L'Office des services de garde à l'enfance, qui voit l'entreprise comme un partenaire important dans l'augmentation des services de garde disponibles, a assoupli et accéléré depuis quelques années le processus d'autorisation de l'implantation de services de garde en entreprise. La qualité de vie de l'enfant demeure la principale préoccupation et pour l'Office, et pour les principaux intervenants.
- Les avantages pour l'enfant qui fréquente un service de garde en milieu de travail: les heures en service de garde sans la présence des parents sont moins longues, la proximité des parents à toute heure du jour, la défense des droits des enfants, la qualité des services offerts, le contact de l'enfant avec le travail du parent, l'homogénéité des valeurs partagées par la cellule familiale;
- Les désavantages : longueur du trajet à effectuer entre la maison et le lieu de travail, la séparation de l'enfant d'avec les enfants de son voisinage, des problèmes de pollution ou de bruit sur certains lieux de travail.

Autres solutions

Ce forum aura aussi permis de sensibiliser les participants entrepreneurs, éducateurs et représentants gouvernementaux, aux autres types de services disponibles aux entreprises qui répondent adéquatement aux attentes des employés. Une étude mené par le Bureau de commerce de Montréal, avec l'appui de Santé et Bien-être social Canada auprès des employés et des employeurs d'entreprises montréalaises, a permis de dégager des informations précieuses sur les attentes des employés et les services indirects qui peuvent les satisfaire.

Les conclusions sont sommairement les suivantes :

- Des solutions diversifiées pour la garde des enfants favorisant la conciliation travail et famille.
- Les résultats de ce sondage concordent avec les écrits sur le sujet : les programmes de garde appuyés par l'employeur augmentent la productivité, contribuent à réduire l'absentéisme et les retards, améliorent le moral et la tranquillité d'esprit des parents, facilitent le recrutement et la fidélité du personnel et améliorent l'image de l'entreprise.
- Les employés indiquent une préférence marquée pour des services à proximité du domicile plutôt que du lieu de travail.
- Les services indirects qu'ils recherchent : programme d'aide financière de la part

de l'employeur, service d'information et de référence pour les aider à trouver des services de garde adéquats, service de garde d'urgence, des horaires flexibles d'arrivée et de départ.

- Pour être bénéfiques, les actions des employeurs doivent tenir compte des besoins des employés et de leurs enfants, et de l'intérêt de l'entreprise.

Les résultats de cette étude et le documentaire vidéo qui a été préparé par La Société des consultants en garde d'enfants Alquin inc. *Bébé, boulot, bilan*, et présenté aux participants du forum, ont aussi permis de rappeler à l'Office des services de garde qu'il existe d'autres moyens financiers que les subventions à l'implantation pour aider les entreprises à mieux jouer leur rôle de partenaire : l'utilisation de crédits d'impôt et d'autres stimulants fiscaux par exemple, l'émission de permis pour des services d'urgence et de soins pour enfants malades.

L'Association des femmes d'affaires du Québec et la conciliation travail/famille

À l'instar du Bureau de Commerce de Montréal, l'Association des femmes d'affaires du Québec a à coeur une meilleure conciliation du travail et de la famille. Elle faisait d'ailleurs part de ses préoccupations à ce chapitre dans son mémoire présenté en décembre 1990 à la Commission Bélanger-Campeau. En voici quelques extraits :

«Dans l'avenir, la société québécoise doit miser sur la recherche de l'excellence, sur la motivation de ses membres actifs qu'une organisation du travail plus humaine maintiendra à un haut niveau. Plus humaine veut dire plus soucieuse d'harmoniser activités professionnelles, de formation et activités familiales, créant ainsi une qualité de vie recherchée par la plupart» ... «Un des besoins criants à ce point de vue est l'augmentation des services de gardiennage. C'est un problème auquel se butent tous les couples et spécialement les femmes en quête d'une vie professionnelle stable et continue. Une plus grande flexibilité des horaires de travail, des congés parentaux, des services de garde variés et accessibles au plus grand nombre de travailleurs, ce sont là des moyens qui ne pourront qu'encourager le goût à la famille. Qualité de vie au travail et à la maison et productivité constante vont de pair».

Références

BUREAU DU COMMERCE DE MONTRÉAL. *Enquête sur les services de garde en milieu de travail*. Juillet 1991.

ASSOCIATION DES FEMMES D'AFFAIRES DU QUÉBEC. *Mémoire déposé et présenté lors des audiences publiques de la Commission parlementaire élargie sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec* - Commission Bélanger-Campeau, décembre 1990.

Intervention de Suzanne Boyd

Experte-conseil en service de garde
Montréal

L'émergence de services de garde en entreprise : politique corporative ou opportunité

Un service de garde en milieu de travail se caractérise généralement par son incorporation à but non lucratif, son conseil d'administration au contrôle des parents, par des subventions gouvernementales et par sa capacité, entre 30 à 60 places avec poupons. Il peut aussi obtenir un soutien financier ou autre de l'entreprise qui le parraine. Finalement, il reçoit une clientèle composée à 40 % de pères.

Les pressions sur le monde des affaires

Pour attirer et retenir du personnel dit «prioritaire» (lié au sexe, à la race et à l'âge), l'entreprise fait face à une compétition plus vive en recrutement, à des changements dans les attentes de son personnel, à une perte de productivité de son personnel due au conflit entre le travail et la famille et à un manque de services de garde tout court.

Les préoccupations du monde des affaires et leurs réponses

Les freins au développement de services de garde en entreprise sont généralement : les coûts, la responsabilité de l'entreprise, le souci d'équité face à l'ensemble du personnel et une réglementation complexe.

Ils sont tous réfutables : la responsabilité, par l'entité distincte qu'est la corporation de la garderie; l'équité, par des exemples d'avantages sociaux déjà applicables à des individus ou à des groupes d'individus, du genre stationnement réservé; la réglementation complexe, par la sécurité et le bien-être nécessaires aux jeunes enfants. Et finalement l'aspect élevé des coûts de services de garde si on pondère par l'évaluation de coûts/bénéfices d'un tel projet, généralement avantageuse pour l'entreprise.

Quoiqu'il en soit, que le projet relève des ressources humaines, de par une politique corporative ou du Service des immeubles, par suite d'une opportunité d'aménagement physique, seuls les projets dont la haute direction de l'entreprise en a établi la priorité, prennent vie!

Intervention de Alex Harper

Directeur
Bureau du Commerce de Montréal

Le film vidéo *Bébé, boulot, bilan* est le résultat d'une initiative tout à fait inhabituelle de la part d'une association d'affaires. Le Bureau de Commerce de Montréal, une association qui représente les intérêts de la communauté d'affaires depuis 1822, a jugé que la question des services de garde en milieu de travail était assez importante pour qu'il s'en soucie. À la suite d'une étude de faisabilité, qui a permis d'identifier un certain nombre de lacunes dans ce domaine, nous avons présenté, auprès du gouvernement fédéral (Santé et Bien-être Canada), une demande de subvention de quelque 400 000 $ que nous avons obtenue. À l'aide de ces fonds, nous avons procédé à un inventaire de la documentation et autre matériel relié aux services de garde en milieu de travail qui existent partout dans le monde. Nous avons préparé également un vidéo et avons produit des guides d'accompagnement. Nous avons de plus mené une enquête exhaustive auprès des employeurs et des employés afin de connaître leurs besoins en matière de services de garde, les résultats de cette enquête sont maintenant disponibles.

Nous avons pris cette initiative pour être en mesure de fournir de l'information pratique et à jour sur un sujet tout à fait d'actualité dans les entreprises d'aujourd'hui.

Les résultats nous permettent de jeter un peu de lumière sur le sujet et de fournir des conseils sur la façon d'aborder cette question. Ce vidéo, produit en français et en anglais, se compose de deux parties : dans la première, nous avons une vue d'ensemble de la situation et la deuxième nous fait voir des situations bien concrètes.

Des experts ont émis leur point de vue sur les différentes options décrites dans le vidéo et ont décrit les modèles le plus souvent choisis par les employeurs, la raison de ces choix, les avantages et désavantages de chacun, les coûts reliés à chaque option et la façon d'implanter chacun des modèles.

■ Services directs
- Garderies sur place ou à proximité
- Consortium
- Garde en milieu familial
- Services d'urgence et garde d'enfants malades

■ Services indirects
- Centre de ressources et de références
- Politique adaptée au personnel mobile ou aux horaires flexibles
- Avantages flexibles
- Aide financière
- Système de bons

■ Services additionnels de soutien aux familles
- Mise sur pied de lignes d'écoute
- Colonies de vacances de jour
- Séminaires sur l'éducation à l'intention des parents
- Information aux parents : dépliants, brochures et bulletins
- Horaires d'été
- Échange de services (espace ou temps)
- Création d'un fonds pour projets ou programmes de services de garde dans la région

■ Avantages pour les entreprises
- Qualité du travail et productivité accrues
- Recrutement et maintien du personnel facilités
- Réduction de l'absentéisme et des retards
- Amélioration du moral des employés et de leur coopération
- Amélioration de l'image de marque de l'entreprise et de la loyauté du personnel
- Amélioration des relations publiques et communautaires
- Humanisation du milieu de travail

■ Avantages pour les employés
- Meilleure perception de leur emploi
- Amélioration du moral et tranquillité d'esprit
- Réduction du stress
- Réduction des absences et des retards
- Accès à des services stables et de haute qualité

Lorsque l'intérêt se fait sentir, il est temps de mettre en oeuvre le travail préliminaire :

- évaluer l'intérêt des entreprises;
- identifier qui pourrait appuyer et promouvoir un programme d'initiative-garderie;
- se familiariser avec la politique gouvernementale, les règlements et la possibilité d'obtenir des subventions;
- assister à des ateliers, séminaires et conférences;
- visiter d'autres entreprises qui ont déjà mis sur pied un tel programme.

Lorsque la planification est au point et le feu vert donné, il faut structurer un plan d'action :

- constituer un groupe de travail ou comité organisateur;
- sélectionner un conseiller en services de garde;
- procéder à une évaluation des besoins;
- mettre en application l'option choisie et faire une évaluation du programme de façon régulière.

Les entreprises ont besoin d'être encouragées soit par des crédits d'impôts ou autres stimulants fiscaux afin de mettre sur pied une telle initiative.

Des subventions gouvernementales seraient les bienvenues pour les autres options que la garderie en milieu de travail.

Elles ont besoin d'avantages fiscaux, de prix qui reconnaissent leur action, de centres de documentation où elles peuvent recueillir des données sur des programmes déjà existants.

Les cadres d'entreprise ont besoin d'une formation permanente dispensée par le biais de séminaires.

Il est recommandé que les gouvernements étendent l'émission de permis à des «services d'urgence» et des «soins pour enfants malades».

Intervention de Sylvette Mousset
Éducatrice
Garderie des hautes études commerciales

De plus en plus, dans les milieux d'affaires, on parle de services de garde en milieu de travail. Il est donc temps de se poser la question suivante : quels sont les impacts d'un service de garde en milieu de travail sur les enfants qui le fréquentent?

■ Aspects positifs
- L'enfant est en contact avec le milieu de travail du parent et ce dernier est facilement accessible en cas de problème ou de maladie, la séparation paraît moins difficile. Souvent, le parent peut visiter l'enfant pendant la journée ou l'inverse!
- Les services de garde en milieu de travail possèdent plus de moyens financiers et peuvent ainsi se permettre d'offrir de meilleurs salaires et donc, du personnel plus qualifié ou possédant une plus large expérience.

■ Aspects négatifs
- La longueur du trajet; à l'heure de pointe dans les embouteillages; le transport des enfants n'est pas toujours chose facile.
- La séparation de l'enfant d'avec sa fratrie et son voisinage.
- La localisation de quelques services de garde porte atteinte au développement et à la santé du jeune enfant à cause du bruit et de la pollution.
- Les risques que comporte la prise en charge de l'enfant par le service de garde en dehors des heures normales d'ouverture, qui ne permettrait plus au parent de refuser le travail supplémentaire.

Généralement mieux informés, les parents seront plus exigeants quant à la qualité du service offert à leurs enfants.

Comme les municipalités, les entreprises ont le devoir de s'engager dans ce dossier car l'amélioration des soins donnés aux tout-petits, la pertinence de leur éducation pendant la petite enfance sont essentiels à la qualité des adultes de demain.

Le financement des services de garde à l'enfance, innovation ou rénovation!
Forum

Animateur
Bertrand Turbide

Richard C. Gauthier
Conseiller en levée de fonds
Montréal

Georges Labrosse
Secrétaire général et directeur de l'administration
Office des services de garde à l'enfance

Claude Laferrière
Représentant
Concertaction inter-régionale des garderies du Québec

Ruth Rose
Professeure des sciences économiques
Université du Québec à Montréal

Yves Séguin
Avocat fiscaliste
Langlois, Robert, avocats

Intervention de Ruth Rose
Professeure des sciences économiques
Université du Québec à Montréal

Un peu d'histoire

On dit que ceux qui n'apprennent pas de l'histoire sont destinés à répéter les erreurs du passé. Alors, même si je ne suis pas historienne, j'aimerais regarder un peu notre histoire : d'abord la courte histoire de la politique de financement des services de garde au Québec et ensuite un peu d'histoire économique.

En ce qui concerne la politique de financement, je voulais savoir comment a évolué l'effort consenti par chacun des groupes concernés : les parents, le personnel éducateur et le gouvernement. Pour rendre les choses comparables, j'ai tout traduit en dollars de 1990, c'est-à-dire que j'ai enlevé les effets de l'inflation.

Regardons d'abord les parents. Nous savons qu'en 1976-1977, le tarif moyen était de 7,10 $ par jour par enfant. Traduits en dollars de 1990, cela signifiait un effort de 17,88 $. Lors de l'instauration des premières subventions directes qui visaient à alléger le fardeau des parents, les tarifs ont effectivement baissé. Mais depuis le début des années 1980, l'effort consenti par les parents a remonté. En 1989, les parents payaient autant qu'au début : 17,48 $ en dollars de 1990. Donc la politique de financement des services de garde en garderie n'a pas vraiment soulagé les parents.

Qu'en est-il du personnel? Les documents historiques nous apprennent qu'en 1977 le salaire annuel moyen, traduit toujours en dollars de 1990, se situait entre 15 150 $ et 16 300 $. Douze ans plus tard, on trouve que le personnel éducateur, en majorité des femmes, employé comme régulier temps plein, gagne 16 650 $. Dans les services de garde en garderie gérés par les parents, dont la plupart sont subventionnés, ce personnel, majoritairement féminin, gagne 1 000 $ de plus. On comprend que les femmes pionnières ont accepté de sacrifier sur le plan salarial parce qu'elles tenaient aux garderies et au bien-être des enfants. Mais au cours des 12 dernières années, la situation ne s'est guère améliorée. Aujourd'hui, ces employés sont toujours honteusement sous-payées même si on a augmenté le niveau des qualifications exigées. Non seulement n'existe-il pas d'équité salariale par rapport aux hommes, mais leur salaire est inférieur à la moyenne des femmes au Canada.

Maintenant en ce qui concerne le gouvernement. En 1974-1975, il consacrait quelques 3,5 $ millions (en dollars de 1990) aux services de garde principalement pour le nouveau programme d'aide financière aux parents à faible revenu. En 1989-1990, première année de la nouvelle politique pour les subventions directes, le budget de l'Office des services de garde à l'enfance totalisait 124 $ millions, dont peut-être un cinquième était défrayé par Ottawa. C'est un accroissement considérable mais ce n'est pas ce montant qui cause de gros trous dans le budget du Québec. Quand on regarde ce montant du point de vue des dépenses par place, on observe une augmentation substantielle de 1975 à 1980-1981. Mais là, elles ont stagné pendant presque toute la décennie étant d'à peu près le même montant en 1988-1989. En 1989-1990, il y a eu une modeste augmentation d'environ 10 % avec l'implantation de la nouvelle politique.

Qu'en est-il de la politique d'aide financière aux parents à faible revenu dont l'objectif est de rendre les services de garde accessibles à tout le monde? Le montant maximum offert en 1974 lors de l'implantation de cette politique avait une valeur de 15 $ et ce maximum était accordé à toutes les familles monoparentales avec un revenu inférieur à 15 600 $. En 1990-1991, avec la nouvelle politique, on accordait un maximum de 12,70 $ aux monoparentales avec un enfant ayant un revenu de 12 000 $ ou moins. Cette politique a fluctué beaucoup au cours des années, mais elle est actuellement à un de ses points les moins généreux.

Bref, quand on fait le bilan de la décennie et demie depuis que le Québec a une politique de services de garde, on remarque que les choses se sont améliorées jusqu'au début des années 1980. Ensuite elles ont stagné pendant presqu'une décennie. La nouvelle politique a amené une légère amélioration en 1989-1990 et 1990-1991, mais il reste à voir si ses effets sont permanents et si d'autres améliorations vont suivre.

Pour les services de garde en garderie, les problèmes financiers restent toujours aussi aigus. Le personnel est toujours grossièrement sous-payé et les parents paient plus cher que 10 ans plus tôt. Donc, on ne peut pas rester sur nos lauriers, il faut trouver de nouvelles sources de financement.

Les nouvelles sources de financement

On a suggéré des campagnes de financement. Si j'étais vérificatrice de la province de Québec et si je devais évaluer une politique d'autofinancement d'un point de vue bénéfices-coûts, j'y mettrais une grosse croix. Est-il réaliste de penser que chaque service de garde peut lever assez de fonds pour justifier le salaire d'une personne qui doit s'occuper d'une campagne de financement? On a créé Centraide justement parce qu'on a compris que ce n'est pas rentable que chaque organisme fasse sa propre levée de fonds. Va-t-on commettre la même erreur avec les services de garde? Mais, nous dira-t-on, les parents, le Conseil d'administration, pourraient s'en charger. Est-ce vraiment juste et même efficace de demander aux gens, particulièrement aux mères

qui ont déjà une double et même une triple tâche, d'ajouter cela comme surplus de travail. Dans une société qui se veut axée sur les enfants, n'est-il pas plus productif pour les mères et les pères, qui déjà sont absents toute la journée, de consacrer plus de temps à leurs enfants et au bon fonctionnement du service de garde en tant qu'institution éducative?

L'autofinancement risque d'être inéquitable puisque ce ne sont que les services de garde en milieu aisé qui ont l'espoir de bien réussir une telle campagne. En milieu défavorisé, les entreprises, les organismes charitables et les particuliers sont déjà tellement sollicités pour les cuisines populaires et tous les autres organismes de soutien à la communauté, qu'il ne reste que des miettes pour les services de garde.

On parle également de la fiscalité. D'abord il faut se rappeler que ne pas percevoir 1 000 $ en impôt a exactement le même effet sur le bilan gouvernemental que dépenser 1 000 $. De plus, le financement des services de garde par le biais de la fiscalité est inéquitable. Ce sont les familles les plus aisées qui en retirent le plus gros avantage. Actuellement on a une déduction fiscale très généreuse, mais ce sont les familles à revenu modeste, les monoparentales entre 18 000 $ et 25 000 $ et les biparentales entre 20 000 $ et 28 000 $ qui reçoivent le moins d'aide pour leurs frais de garde. Celles-ci ont trop de revenu pour recevoir des montants significatifs du programme d'aide financière. Par ailleurs, leur revenu est trop faible pour qu'elles tirent des bénéfices importants de la déduction fiscale.

Développer les services de garde dans le cadre d'une politique de plein emploi

Quelle est ma solution? C'est là où je trouve qu'il est utile de retourner dans le passé pour apprendre des leçons de l'histoire. Au cours des années 30, nous avons appris de peine et de misère que lorsqu'une économie de libre marché s'enlise et n'est pas capable de faire tourner ses moteurs à pleine vitesse, il faut une intervention directe du gouvernement.

Ce que je propose alors, c'est que le gouvernement du Québec - de préférence en concertation avec le gouvernement fédéral et ses collègues des autres provinces, mais tout seul si nécessaire - annonce une politique de plein emploi. Le développement des services de garde doit être une composante intégrale d'une telle politique.

Je me suis amusée à calculer le coût pour le gouvernement de créer un emploi en service de garde à 30 000 $ (un salaire de 25 000 $ et des avantages sociaux de 5 000 $) pour une personne qui autrement serait sur l'aide sociale. Si on maintenait les tarifs à leur niveau actuel, ce sont les parents qui paieraient environ la moitié de ce coût. Pour les 15 000 $ que le gouvernement aurait à investir alors, il récupérerait 6 000 $ de l'aide sociale, et environ 5 000 $ irait dans les coffres du gouvernement fédéral - et là il faudrait trouver une façon de les récupérer. Bref, sur les 15 000 $ que le gouvernement investirait dans cet emploi, la totalité retournerait entre les mains gouvernementales assez rapidement. Une subvention complémentaire pour hausser les salaires du personnel éducateur déjà en services de garde aurait des résultats semblables.

De plus, la personne nouvellement engagée dépenserait une bonne partie de son salaire au Québec, espérons-le. Cela créera d'autres emplois pour d'autres personnes qui paieront également des impôts et créeront d'autres emplois. C'est ce qu'on appelle des effets multiplicateurs.

En d'autres mots, notre histoire nous enseigne que lorsque l'économie va mal, il faut que les gouvernements remettent la pression dans les tuyaux. Couper les dépenses et hausser les taxes dans une telle situation, c'est comme la vieille pratique de saigner les malades : on tue le patient. Mais il faut choisir ses dépenses. Accorder des baisses de tarifs à des compagnies d'aluminium pour que les États-Unis les récupèrent en entier par des taxes punitives ne crée aucun emploi au Québec, en plus du fait que l'aluminerie est une industrie polluante. Par contre, dépenser pour les services de garde crée des emplois directement et génère des effets multiplicateurs au Québec. C'est une industrie très écologique en plus.

Une politique de développement des services de garde et de redressement des salaires de leur personnel permettrait de concrétiser l'engagement du gouvernement à l'égard des femmes, les femmes utilisatrices des services de garde qui ont besoin d'un service de qualité pour pouvoir elles-même entrer sur le marché du travail, et les femmes qui travaillent dans les services de garde et qui ont droit à un salaire décent.

Intervention de Georges Labrosse

Secrétaire général et directeur de l'administration
Office des services de garde à l'enfance

On nous propose de réfléchir sur le financement des services de garde à l'enfance. Pour que l'exercice soit valable, il faut examiner les données actuelles par rapport à celles qui prévalaient avant l'entrée en vigueur de la nouvelle politique.

Premièrement, analysons le budget de l'Office des services de garde à l'enfance afin de mesurer les effets de cette politique. En 1989-1990, les dépenses de transfert totalisaient 119 $ millions, soit 21 $ millions de plus que l'année précédente. Une augmentation de 21 %. Les garderies et les agences recevaient la majeure partie de cette augmentation, soit plus de 16 $ millions.

Pour l'année suivante, soit 1990-1991, l'accroissement des dépenses de transfert se confirme pour atteindre 139 $ millions, soit 20 $ millions de plus que l'année précédente, pour une augmentation de 17 %.

La répartition des augmentations est toutefois différente de celle de l'année 1989-1990. De ces 20 $ millions, l'exonération et l'aide financière accaparent 8 $ millions, soit 16,3 % de plus qu'en 1989-1990. Les services de garde se partagent la quasi-totalité du solde de 12 $ millions.

Regardons maintenant les résultats sur les différents types de services de garde.

Pour les garderies sans but lucratif, avec conseil d'administration composé majoritairement de parents, le montant total de subventions par place autorisée au permis passe de 1 436 $ en 1988-1989, à 1 792 $ en 1989-1990 et à 1 937 $ en 1990-1991.

Soit une augmentation de 511 $ pour un pourcentage de 35,8 % et en moyenne par garderie, 20 000 $ la première année et 27 896 $ pour les deux premières années.

Les progrès sont également importants dans le cas des agences. Le montant par place, qui était de 667 $ en 1988-1989 atteint 990 $ en 1989-1990 et 1 135 $ en 1990-1991, soit une augmentation de 468 $ ou 70 %.

Dans le milieu scolaire, compte tenu des montants versés pour l'ajout d'un local, la subvention pour un enfant gardé régulièrement, passe de 198 $ en 1988-1989, à 243 $ en 1989-1990 et atteint 300 $ en 1990-1991, pour une augmentation totale de 102 $ ou 51 %.

Maintenant, regardons le salaire du personnel, un facteur d'importance primordiale pour le recrutement et la stabilité des employés. Nous constatons qu'il y a un certain rattrapage. En effet, la masse salariale moyenne par service de garde en garderie en 1989-1990 était de 202 731 $ tandis qu'en 1990-1991 elle atteignait 218 000 $. Cette augmentation représente 7,5 % et est supérieure de 1,2 % au taux d'inflation canadien.

De plus, une autre bénéfice s'est ajouté, soit la subvention pour la participation des employés des services de garde en garderie au régime d'assurance collective et de congés de maternité pour une dépense de près de 3 $ millions.

Un progrès a donc été réalisé dans ce domaine.

Finalement, pour les parents, examinons le programme d'exonération et aide financière.

Pendant la période de cinq ans qui a précédé la mise en application de la politique,

le montant a varié de 9,00 $ en 1984-1985 à 10,50 $ en 1988-1989. Pour les trois années suivantes, avec la nouvelle politique, le montant maximum est passé de 10,50 $ à 13,07 $ en 1991-1992, soit 2,57 $ par jour pour une augmentation de 24 %.

À la lumière de ces chiffres, je vous laisse le soin de décider s'il faut poursuivre l'application de la politique ou tout remettre en question.

Il serait prématuré, selon moi, de vouloir innover avant d'avoir effectué une évaluation en bonne et due forme. Il faut cependant rester à l'affût des idées nouvelles et s'efforcer de comprendre l'évolution des besoins des parents et des services de garde.

Intervention de Claude Laferrière

Représentant
Concertaction inter-régionale des garderies du Québec

Je voudrais tout d'abord vous dire que Concertaction est un organisme regroupant plus de 350 garderies à but non-lucratif au Québec. Ces services de garde en garderie font également tous partie d'un regroupement régional.

Mon intervention se fera en deux temps; d'abord, je vous exposerai les positions prises par Concertaction sur le financement des services de garde et par la suite, je tenterai d'amorcer des pistes qui je l'espère s'avéreront innovatrices.

Dans un mémoire présenté au Groupe spécial sur la garde d'enfants du gouvernement fédéral en 1986, nous écrivions que le gouvernement fédéral et les provinces assurent financièrement le développement et le maintien de services de garde sans but lucratif contrôlés par les parents et répondant aux besoins physiques, intellectuels, affectif et social des enfants. En 1988, nous ajoutions que le développement d'un réseau de services de garde universel et de qualité fait partie des mesures sociales à mettre en place pour l'atteinte d'une meilleure qualité de vie de toute la société québécoise. Mais tout cela se passe essentiellement par l'octroi de ressources financières supplémentaires pour consolider les services de garde existants et pour développer de nouvelles places en services de garde.

Nous avons fait connaître ces prises de positions ainsi que celles énoncées lors des changements dans le système de financement qui préconisaient la bonification de l'ancien système, particulièrement le financement par place au permis plutôt que par rendement, et qui crée des iniquités particulièrement pour les milieux défavorisés. D'autres exemples pourraient être apportés, mais ce n'est pas le but du débat. L'objectif de Concertaction et de ses membres est que le Québec se dote d'une politique de financement simple, équitable et adéquate et qu'on évite la multiplication des formules. Enfin, que le financement favorise l'accès à des services de garde contrôlés et de haute qualité pour toutes les familles québécoises.

Le financement des services de garde, doit-on innover ou rénover? La première question qui me vient à l'esprit : peut-on innover dans la rénovation du système actuel? Ce système si imparfait soit-il pourrait être bonifié de façon à diminuer les écarts entre les services en milieu favorisé et défavorisé, les garderies de quartier et les garderies en milieu de travail. Une des façons serait par le biais du forfaitaire de la subvention de fonctionnement. Pour ce qui est des mesures fiscales, n'étant pas un expert en la matière, il m'apparaît que toutes mesures visant à améliorer le financement des services de garde est appelé à diminuer ou à tout le moins à ne pas augmenter le fardeau des parents et parallèlement les mesures fiscales visant les familles pourraient faire partie d'une politique globale sur la famille. Il faut toutefois replacer toute la question du financement dans le contexte actuel qui veut que l'État se désengage de plus en plus et ce non seulement dans les services de garde mais aussi dans les domaines du loisir, de la culture et même en éducation et aux affaires sociales.

Ce qui m'amène à parler d'autofinancement et de financement privé. Quand on parle d'autofinancement, on parle essentiellement de levée de fond. Par expérience, j'aurais tendance à dire qu'une garderie seule peut difficilement faire des levées de fond à l'extérieur de son milieu qu'on soit en quartier ou en milieu de travail. La petitesse du marché devient en quelque sorte une forme déguisée d'augmentation de tarifs pour les parents. Le rayonnement de nos services de garde est-il assez grand pour penser qu'il puisse avoir un impact sur notre financement global. De toute façon, il est difficile de vendre l'idée de levée de fonds afin de financer nos opérations; c'est plus facile de financer des projets spéciaux directement reliés aux enfants.

Le même problème existe dans le financement privé. Les compagnies commanditent un organisme ou une cause en fonction du rayonnement que cela leur apportera. Ajoutons que déjà la grande entreprise québécoise est fortement sollicitée et la PME n'a pas encore intégré dans sa culture la participation au financement dit «communautaire». Ce pas est à faire et nous avons notre part à faire pour y arriver. Les entreprises doivent pouvoir retrouver dans nos interventions un langage qu'elles comprennent, des styles de gestion qui s'apparentent aux courants actuels de pensée. Le financement privé à mon avis s'apparente plus en terme de politique d'achats, de promotion de notre force économique. Il nous faut développer un partenariat avec les forces économiques particulièrement dans notre milieu immédiat.

Mais essentiellement, nous croyons que l'État doit assurer et assumer le développement du réseau des différents services de garde au Québec et il doit aider ceux qui existent déjà à raffermir leurs positions. Certains moyens pourraient être mis de l'avant permettant aux titulaires de permis actuel de diversifier leurs activités. Les services qui actuellement ne sont pas régis pourraient-ils être de cette diversification. Les gardes alternatives ne pourraient-elles pas être développées à l'intérieur des structures actuelles. Ne pourrait-on pas augmenter notre productivité par exemple en maximisant l'utilisation de nos locaux ou en favorisant notre expertise en ressources humaines ou tout autre moyen opportun. Enfin, il nous faut préconiser un meilleur contrôle de la qualité par entre autres, l'élimination de la garde illégale qui devient épidémique.

Lorsque je disais que le système actuel peut être amélioré, c'est de cela que je voulais parler. Assurer aux services de garde existants qu'ils puissent être rentables, c'est déjà un pas et il serait à mon avis innovateur de nous assurer une maximisation de nos ressources tout en assurant des services de garde de qualité.

La collaboration entre les services de garde et les services sociaux
Forum

Animatrice
Danielle Bardeleau
Agente de liaison
Direction de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

Jacques Blais
Directeur des programmes et service à la clientèle
Centre de services sociaux de l'Estuaire

Marthe Hamel
Département de santé communautaire
Centre hospitalier régional régional de Rimouski

Carole Couture
Coordonnatrice de projet
Québec

Anne-Lise Mercier
Coordonnatrice
Garderie Pomme-Cannelle

Hélène Duchesneau
Psycho-éducatrice
Centre local de services communautaires Saint-Louis du Parc

Ginette Galarneau
Directrice de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

Intervention de Jacques Blais
Directeur des programmes et service à la clientèle
Centre de services sociaux de l'Estuaire
et de
Marthe Hamel
Département de santé communautaire
Centre hospitalier régional de Rimouski

Le Support éducatif : un programme d'intervention précoce reposant sur une collaboration entre les organismes

Le Support éducatif est un programme d'intervention précoce destiné à prévenir les retards de développement chez les enfants d'âge préscolaire. Il s'adresse spécifiquement aux enfants âgés de 2 à 5 ans, provenant de familles caractérisées par la pauvreté économique et par un certain nombre de facteurs de risque environnementaux pour le développement des enfants tels la monoparentalité, l'isolement social, le jeune âge de la mère au premier enfant, la faible scolarité de la mère, l'avènement d'événements stressants, la présence de maladie chronique, de handicap physique ou mental ou de trouble psychiatrique dans la famille et le nombre élevé d'enfants dans la famille. Le programme s'adresse également aux parents de ces enfants.

De façon plus spécifique, le Support éducatif se propose, en premier lieu, de stimuler le développement des enfants au point de vue social, langagier, psychomoteur et cognitif. Le programme se propose, en second lieu, de favoriser, chez les parents, l'adoption et le maintien d'attitudes éducatives favorables au développement des enfants et d'améliorer le réseau de support social formel et informel des parents.

Le Support éducatif comporte trois volets d'activités : les activités éducatives pour les enfants, les visites à domicile et les rencontres de groupe de parents.

Les activités éducatives

Les activités éducatives sont axées sur le développement cognitif, langagier, social et psychomoteur; leur objectif principal est la stimulation du développement de l'enfant. Elles sont offertes en raison d'une journée par semaine pour chacun des enfants inscrits.

Les frais que doivent débourser les parents pour les activités éducatives sont minimes, et ce, dans le but de faciliter l'accessibilité au programme pour les familles ayant un faible revenu. De plus, lorsque les parents ou les enfants ne sont pas en mesure de se rendre aux activités par leurs propres moyens, le transport est assuré gratuitement par le Centre d'action bénévole (C.A.B.).

Les visites à domicile

Les visites à domicile sont utilisées pour assurer la continuité des activités éducatives, pour favoriser l'établissement d'une relation positive avec les parents et leur fournir de nouveaux modèles d'interaction avec leur enfant. Elles poursuivent essentiellement un objectif d'amélioration des attitudes éducatives des parents et de stimulation individuelle du développement de l'enfant.

Les activités de parents

Les activités de parents sont un moyen concret offert aux parents pour enrichir leur réseau de support social et pour renforcer leur sentiment de compétence parentale. Ces activités seront proposées aux parents, mais leur nature dépendra avant tout de leurs désirs tels qu'exprimés. Diverses formes pourront être expérimentées : sortie de parents avec les enfants, sortie entre parents, animation d'activités avec les enfants, groupe de discussion, rencontre d'information, échange de services.

La petite histoire du Support éducatif

Le Support éducatif fut mis sur pied en 1983, grâce à la collaboration d'enseignants du Département d'éducation spécialisée du Cégep de Rimouski et de représentants d'un regroupement de familles monoparentales de la région. Des activités éducatives, orientées vers la stimulation des enfants ont alors été offertes à une dizaine d'enfants âgés de 2 à 12 ans, dont certains présentaient une déficience intellectuelle. Un autre organisme, le Centre d'action bénévole, a contribué à la réalisation du programme en assurant le transport des enfants pour les activités

éducatives. Dans les années qui ont suivi, les critères permettant de sélectionner la clientèle du Support éducatif se sont modifiés et le programme est, depuis, offert à des enfants provenant de familles pauvres économiquement et caractérisées par d'autres facteurs de risque environnementaux pour le développement des enfants. En 1988, le C.L.S.C. a participé à l'offre de service en assumant la coordination du Support éducatif par le biais d'une travailleuse sociale affectée à mi-temps au programme.

L'expérience acquise au cours des six années d'existence du Support éducatif de même qu'une évaluation du programme, réalisée en 1989-1990, a permis de faire le point sur les forces et les faiblesses du Support éducatif. Parmi les points forts, il fut noté que le Support éducatif arrivait à atteindre une clientèle souvent difficile à rejoindre et que les enfants de même que leurs parents fréquentaient les activités du programme de façon assidue et stable.

Des difficultés de fonctionnement ont cependant été identifiées. En premier lieu, la faible intensité des interventions offertes aux enfants a été notée; en effet, alors qu'il est reconnu dans la littérature que les interventions axées sur les enfants doivent minimalement être offertes au rythme de deux journées par semaine, le Support éducatif n'offre qu'une journée hebdomadaire d'activités éducatives. Le programme se heurte, en second lieu, à divers problèmes reliés au fait que le personnel affecté à la réalisation des activités est constitué presque exclusivement de stagiaires; outre l'insuffisance des ressources humaines, des difficultés reliées à la stabilité du personnel, à la continuité des interventions et au cumul de l'expertise chez les intervenants ont été notées relativement au fonctionnement actuel du programme. Enfin, la structure actuelle du programme fait également en sorte que l'accessibilité au programme est limitée. Il est en effet impossible, selon cette structure, de porter au-delà de 30, le nombre d'enfants participant au programme. Il s'avère également impossible d'accueillir des enfants des municipalités rurales en raison des problèmes de transport occasionnés par le transport régulier de jeunes enfants.

Tout projet de développement du programme se devait de tenir compte des difficultés de fonctionnement identifiées et d'y remédier, tout en sauvegardant la mission du Support éducatif à l'effet de prévenir les retards de développement des jeunes enfants par le biais d'activités intégrées visant à la fois les parents et les enfants de familles économiquement défavorisées.

L'avenir du Support éducatif et la collaboration avec les services de garde

C'est dans ce contexte que le C.L.S.C. de l'Estuaire a pris la décision de consolider le programme de Support éducatif en procédant, d'une part, à l'embauche de personnel formé et qualifié pour réaliser les visites à domicile ainsi que les rencontres de parents et, d'autre part, en confiant aux services de garde la réalisation des activités éducatives auprès des enfants. L'ensemble des interventions offertes dans le cadre du Support éducatif ainsi que par le C.L.S.C. et les interventions offertes par d'autres organismes tels le Centre de services sociaux (C.S.S.) seraient, selon cette nouvelle structure, intégrées par le biais des plans de services élaborés pour chaque famille.

L'injection, par le C.L.S.C., de ressources humaines répondant aux critères de compétence et de formation requis dans l'éducation des jeunes enfants devrait permettre l'amélioration du fonctionnement du programme, notamment en ce qui concerne la continuité des interventions. La collaboration avec les garderies, pour sa part, permettra de faire appel à un réseau déjà existant, possédant à la fois la compétence et l'expertise dans le domaine du développement des jeunes enfants, tout en évitant la création d'un réseau parallèle d'éducation des jeunes enfants.

Il demeure cependant évident que la collaboration des services de garde, afin d'être pleinement efficace, implique un soutien du C.L.S.C. pour faire face aux divers problèmes de développement que peuvent présenter les enfants du Support éducatif; des mécanismes concrets devront permettre de faire le lien entre les activités éducatives et l'ensemble des interventions effectuées à l'intention des enfants et de leurs parents. C'est pourquoi, d'une part, des activités de formation sont prévues à l'intention du personnel éducateur du service de garde de même que des rencontres fréquentes et régulières entre les différents intervenants du Support éducatif. De plus, la participation du personnel des services de garde aux rencontres de suivi du plan de services devrait permettre l'intégration de l'ensemble des interventions destinées aux enfants et à leurs parents.

Enfin, il semble que la nouvelle structure proposée pour le Support éducatif concrétise, d'une part, la mission des C.L.S.C. au chapitre de la stimulation infantile et, d'autre part, celle des services de garde dans le domaine du soutien au développement des enfants d'âge préscolaire.

Intervention de Carole Couture
Coordonnatrice de projet
et de
Anne-Lise Mercier
Coordonnatrice
Garderie Pomme-Cannelle

À la suite de l'expérimentation qui s'est déroulée dans les services de garde en garderie Pomme d'Api et Pomme Cannelle à Québec, il se dégage un certain nombre de problématiques qui nous semblent particulières aux garderies de milieux défavorisés. Cette particularité s'illustre non pas par les caractéristiques des difficultés rencontrées mais plutôt par leur fréquence élevée. Que ce soit au niveau du nombre important d'enfants présentant des besoins particuliers, des difficultés de collaboration avec certains parents et avec les services sociaux, du manque de ressources pour répondre aux différentes problématiques recontrées, les services de garde desservant une clientèle défavorisée doivent surmonter quotidiennement nombre de difficultés pour lesquelles ils sont peu ou pas outillés.

L'expérimentation a permis de mettre sur pied différentes activités de soutien allant du perfectionnement du personnel, de la mise sur pied d'une banque de documentation à l'embauche d'une psychologue. Les résultats sommaires recueillis à la fin du projet semblent démontrer la pertinence de ces activités pour le personnel éducateur.

En ce qui concerne plus particulièrement la collaboration entre les services de garde et les services sociaux, au départ elle s'est avérée nettement insuffisante. Toutefois, la mise sur pied d'une table de consultation a permis d'apporter des améliorations substantielles à cette collaboration. À la suite de cette expérimentation, voilà les constats : il est essentiel que des services pour le dépistage et le soutien spécialisé au personnel soient offerts aux services de garde. De plus, l'expérimentation de la collaboration de la garderie au plan de services d'un enfant référé a été une expérience des plus positives à la fois pour les services sociaux et le service de garde. Ainsi, nous pensons que le service de garde devrait désormais participer à titre de collaborateur au plan de services pour chaque enfant référé par les services sociaux.

Face à cette problématique, il est donc important de développer une collaboration efficace, sur mesure, pour les services de garde desservant une clientèle défavorisée. Il y va de la qualité de vie des enfants.

Référence

COUTURE, Carole et Lisette GARIEPY. *Projet expérimental en garderies de milieux défavorisés.* Montréal, O.S.G.E., 1991, 110 p.

Intervention d'Hélène Duchesneau
Psycho-éducatrice
C.L.S.C. Saint-Louis du Parc

Le C.L.S.C. Saint-Louis du Parc a été appelé à réagir à la réalité et aux besoins des enfants défavorisés en milieu urbain.

Il a d'abord développé un modèle de soutien aux services de garde en aidant ceux-ci à assurer le maintien d'un contexte socio-sanitaire optimal permettant le développement sain et harmonieux des enfants. Un travailleur social, un psychoéducateur, trois infirmières et un médecin composent une équipe multidisciplinaire offrant conseils, références, discussions de cas, prises en charge, éducation et animation à l'ensemble des services de garde de son secteur.

Le C.L.S.C. Saint-Louis du Parc a de plus, mis en place une halte-garderie à l'intérieur de ses locaux. Il soutient ainsi les familles à risque de quartier en offrant des activités d'éducation, d'animation et de soutien. Un travailleur social, un psychoéducateur, deux éducatrices spécialisées et une infirmière travaillent en équipe pour répondre aux besoins ponctuels des clientèles identifiées.

Intervention de Ginette Galarneau
Directrice de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

Les voies empruntées par l'Office pour répondre aux besoins des familles défavorisées

Par la qualité des services offerts, les services de garde jouent un rôle éducatif en favorisant le développement global de l'enfant et un rôle préventif en permettant le dépistage de certains problèmes physiques ou difficultés d'apprentissage. De même, ils favorisent l'intervention précoce. Tout cela facilite plus tard l'intégration de l'enfant à l'école.

Les rôles sont particulièrement importants pour les familles de milieux socio-économiquement défavorisés parmi lesquelles on retrouve un nombre élevé de familles qui combinent plusieurs facteurs de risques environnementaux et chez qui, l'incidence des problèmes psycho-sociaux, notamment, sont plus élevés.

Afin de répondre plus adéquatement aux besoins de garde des familles québécoises et particulièrement à ceux des familles défavorisées, l'Office a soutenu des expérimentations et projette d'en soutenir d'autres prochainement dans les régions de Rimouski et de Montréal.

L'Office a, de plus, entrepris plusieurs démarches en vue d'élargir la collaboration entre les services de garde et les organismes du réseau sociosanitaire. Outre les rencontres tenues à cet effet avec la Fédération des C.L.S.C. et l'Association des centres de services sociaux du Québec, l'Office a mené une enquête auprès des 158 C.L.S.C. existants en octobre dernier. Cette enquête visait à répertorier les différentes formules de garde en halte-garderie et en jardin d'enfants offertes par les centres locaux de services communautaires de même que les différentes collaborations existantes avec les services de garde de leur territoire.

Quelques 110 C.L.S.C. ont répondu au questionnaire d'enquête de l'Office, ce qui constitue un taux de réponses de 70 %. Selon les résultats de l'enquête, 16 C.L.S.C. offrent des services de garde en halte-garderie (13) et/ou un jardin d'enfants (5).

Ces services de garde sont tous offerts par des C.L.S.C. situés en milieux urbain ou semi-urbain; en milieu rural, on offre plutôt un soutien technique et professionnel aux organismes communautaires qui dispensent des services de garde en halte-garderie ou en jardin d'enfants.

Outre la stimulation de l'enfant, le répit/dépannage, la prévention/dépannage qui sont, par ordre décroissant, les principaux objectifs visés par la mise en place de halte-garderie, la socialisation de l'enfant, le soutien aux parents en vue de développer des compétences parentales de même que la plus grande participation des parents aux activités proposées par les C.L.S.C. constituent les autres motifs évoqués pour justifier l'implantation d'un tel service.

En ce qui a trait aux services de garde en jardin d'enfants implantés à l'intérieur de cinq C.L.S.C., ils s'adressent essentiellement à des clientèles particulières, soit à des enfants souffrant d'un manque de stimulation et de retard de développement ou soit aux membres d'une association de parent. Les services de garde en halte-garderie et en jardin d'enfants, bien qu'ils soient utilisés en partie à des fins de stimulation de l'enfant, ne semblent pas pour autant être la voie privilégiée par les C.L.S.C. pour ce type d'action.

Vingt autres institutions proposent diverses formules de garde ponctuelle ou contribuent à la mise en place de formules de garde diversifiées de la façon suivante:

- services de gardiennage ponctuel offerts aux parents qui participent aux activités mises sur pied par le C.L.S.C. à leur intention (sept C.L.S.C.);
- mise sur pied d'une banque de gardiennage (trois C.L.S.C.);
- réservation de places dans une halte-garderie du quartier pour les parents qui participent aux activités du C.L.S.C. (deux C.L.S.C.). L'un des C.L.S.C. paye la totalité des frais de garde, l'autre en défraye la moitié;
- soutien à des réseaux d'échange de gardiennage (deux C.L.S.C.);
- mise sur pied d'atelier de stimulation précoce pour enfants de trois à cinq ans accompagnés d'un parent (un C.L.S.C.);
- répit gardiennage offert au domicile des nouvelles mamans en collaboration avec un organisme communautaire (un C.L.S.C.);
- prêt de locaux à une agence de services de garde en milieu familial ou à un organisme communautaire qui dispense des services de garde durant une période d'activités à l'intention des parents (trois C.L.S.C.);
- soutien technique et professionnel du C.L.S.C. pour l'implantation d'une agence (un C.L.S.C.).

Au total 38 C.L.S.C. offrent directement ou indirectement différentes formules de garde, ce qui correspond à près de 35 % des C.L.S.C. qui ont participé à l'enquête.

Les données d'enquête relativement à la collaboration entre les C.L.S.C. et les services de garde indiquent que la très grande majorité des C.L.S.C. (106) collabore d'une manière ou d'une autre avec ces derniers.

Toutefois, pour certains d'entre eux (10), cette collaboration se limite à l'offre d'un seul programme dispensé par un seul professionnel, il s'agit alors bien souvent de la vérification par une infirmière de l'état de vaccination des enfants fréquentant les services de garde lorsqu'une épidémie sévit et de leur immunisation, au C.L.S.C. ou ailleurs, le cas échéant.

Les informations obtenues lors de cette enquête se révèlent fort pertinentes pour établir des mécanismes de collaboration entre les C.L.S.C. et les services de garde. Ces résultats d'enquête de même que les expérimentations menées en garderie ou en halte-garderie nous serviront, nous l'espérons, à dégager des pistes durables d'intervention auprès des enfants des milieux défavorisés où une action concertée s'impose pour lutter contre la pauvreté.

La nécessaire concertation entre les partenaires gouvernementaux

Bien que l'Office soit depuis longtemps préoccupée par cette problématique, afin de répondre de façon optimale à l'ensemble des besoins des familles socio-économiquement défavorisées, il importe, plus que jamais, qu'une concertation s'établisse avec les différents partenaires sociaux concernés afin de doter le Québec d'un plan d'action plus global incluant les services de garde des milieux défavorisés.

La mise en place d'un tel plan d'action apparaît d'autant plus indiquée que l'expérimentation menée en milieux défavorisés a largement démontré la nécessité de mieux soutenir les services de garde et la pertinence d'inscrire nos interventions auprès des familles défavorisées dans une approche globale.

L'importance des services de garde en tant que ressources d'intervention est depuis longtemps reconnue par les services sociaux qui y réfèrent des enfants éprouvant des problèmes particuliers. Aussi, faut-il désormais admettre le besoin de soutien de la part des C.L.S.C. et des Directions de la protection de la jeunesse (D.P.J.) que nécessitent les services de garde qui accueillent de tels enfants et mettre en place des mécanismes d'échange et de collaboration qui permettent à ces enfants et à leur famille de tirer de plus grands bénéfices de leur passage au service de garde en garderie.

Forum: la collaboration entre les services de garde
et les services sociaux

La spécificité de l'organisation des services de garde en milieu défavorisé

Richard Cloutier
Lyne Champoux
Sylvie Drapeau

Centre de recherche sur les services communautaires
Université Laval

L'évolution de la pauvreté des familles au Québec

L'examen des statistiques sur la pauvreté au Québec au cours des 15 dernières années permet de constater une diminution du taux au cours des ans (21,8 % en 1973 comparativement à 14,8 % en 1986) mais avec le maintien constant du taux québécois au-dessus de celui de l'ensemble du Canada. Le Québec était la troisième province la plus pauvre en 1986 comparativement au cinquième rang en 1973.

Cette diminution relative de la pauvreté des familles est fortement reliée à l'augmentation du nombre de ménages où les deux parents ont un revenu, c'est-à-dire que l'un des facteurs qui distinguerait le plus nettement les familles pauvres des familles non pauvres est le nombre de salariés dans la famille. En 1986 au Canada, 72 % des femmes des familles non pauvres avaient un emploi comparativement à 39 % dans les familles pauvres.

Si la présence d'un deuxième salaire semble être un moyen efficace de combattre la pauvreté, ce moyen exclut les familles monoparentales dont la majorité se retrouvent parmi les familles pauvres. En fait, le taux de pauvreté de la famille monoparentale, dont la très grande majorité ont une femme pour chef, n'a pas bougé significativement, passant de 46,1 % en 1973 à 43,3 % en 1986. À cette dernière date, le taux de pauvreté des familles dirigées par une femme était 3,8 fois plus élevé que celui des familles dirigées par un homme (11,5 %). Compte tenu de la proportion croissante des familles monoparentales matricentriques dans l'ensemble des familles, cette tendance alimente l'hypothèse de la féminisation de la pauvreté au Québec. Ross et Shillington (1989) rapportent qu'au Canada, le taux de pauvreté des mères seules ayant des enfants à charge était de 56 % en 1986. Selon ces mêmes auteurs : «En 1975, un travailleur touchant le salaire minimum, occupant un emploi à plein temps, subvenant aux besoins de sa femme et d'un enfant et vivant dans une grande ville, pouvait toucher un revenu correspondant à 81 % du seuil de pauvreté fixé par Statistique Canada. Mais en 1986, le salaire de ce même travailleur à salaire minimum ne correspondait qu'à 46 % du seuil de pauvreté. En fait, même en travaillant à temps plein au salaire minimum, deux conjoints touchaient un revenu équivalent à seulement 92 % du seuil de pauvreté de 1986».

Par ailleurs, dans les familles biparentales pauvres, les parents ont tendance à être plus jeunes, à être considérablement moins scolarisés, à n'avoir qu'un seul salaire, à avoir plus d'enfants que les familles biparentales non pauvres. Une autre tendance importante qui se dégage des statistiques sur l'évolution de la pauvreté concerne les jeunes familles, c'est-à-dire celles dont le chef est âgé entre 15 et 24 ans : d'un taux de pauvreté de 21 % en 1973, puis de 18,4 en 1977, ce taux est monté à 33,4 % en 1985.

Les grands perdants de cette évolution à la hausse de la pauvreté chez les familles monoparentales et les jeunes familles sont les enfants : plus de 30 % de la population pauvre du pays sont des enfants.

La pauvreté c'est plus que le manque d'argent

La pauvreté ne se traduit pas seulement par une faible capacité de payer mais aussi par une série d'autres manifestations qui découlent de ce manque de pouvoir économique et affectent l'ensemble du milieu de vie.

L'environnement physique de la personne pauvre se caractérise par un logement dégradé (espace restreint, mauvais entretien mécanique, aération et chauffage mal équilibrés) et un quartier souvent caractérisé par sa laideur, son mauvais équipement communautaire, son niveau de pollution (bruit, air) plus élevé.

Un environnement social de moindre qualité fait aussi partie du décor de la pauvreté, environnement social caractérisé par une présence plus fréquente d'individus marginalisés, de problèmes de chômage, d'alcool, de drogue ou de violence comparativement aux quartiers plus favorisés.

La pauvreté a aussi une influence sur l'image que les personnes ont d'elles-mêmes. Inscrites dans un environnement physique et social de moindre qualité, incapables de se payer des vêtements, des loisirs ou des services de garde convenant à leurs besoins de base, les familles pauvres ont tendance à développer un sentiment d'impuissance par rapport à ce qu'elles vivent. Elles subissent aussi des formes subtiles mais réelles de rejet social dans plusieurs contextes de notre société.

Une estime de soi moins favorable en découle chez les membres, parents et enfants, ce qui affecte non seulement le bien-être psychologique individuel et le niveau de stress à supporter, mais aussi la qualité des relations interpersonnelles à l'intérieur de la cellule familiale ; la relation parent-enfant est susceptible d'en être affectée négativement. Globalement, le stress psychologique qu'impose cet «espace de pauvreté» est donc susceptible d'affecter significativement la santé mentale des parents et des enfants.

La famille pauvre en tant que contexte de développement

La pauvreté affecte la capacité des personnes de se projeter positivement dans le futur, ce qui touche particulièrement les enfants dont la vie même est si fortement marquée par la qualité du projet de futur. En effet, la réussite de l'enfance et de l'adolescence consiste non pas seulement à vivre heureux dans le présent mais aussi à ouvrir la voie à un bonheur futur par la réalisation d'un projet de développement personnel viable.

Les parents de familles pauvres n'aiment pas moins leurs enfants que les autres ; leurs enfants sont souvent tout ce qu'ils ont de précieux au monde. Mais, aux prises avec leurs problèmes personnels et ne disposant pas des ressources nécessaires pour jouer confortablement leur rôle parental, ils ne peuvent offrir tout l'appui qu'ils souhaiteraient aux projets de vie de leur enfant (service de garde, école, loisirs, soins de santé). Dans certains cas, déchirés entre le surinvestissement affectif de leur relation avec l'enfant et leur impuissance à vivre une vie socioprofessionnelle qui les sorte de l'isolement social, ces parents manifestent un attachement ambivalent avec l'enfant, relation qui est marquée par une alternance entre la symbiose et le rejet, phénomène qui se retrouve souvent dans la problématique des abus physiques d'enfants.

Conséquemment, les risques vécus par l'enfant sont plus grands : ils se retrouvent surreprésentés dans la population des jeunes vivant des problèmes précoces de santé, des difficultés d'intégration sociale en service de garde en garderie, des problèmes de langage des problèmes scolaires. Parce que l'environnement physique, humain et communautaire dans lequel s'inscrit la famille est conditionné par les ressources financières dont elle dispose, l'appui que peut offrir la famille à l'enfant est donc affecté de façon plus ou moins importante par sa pauvreté matérielle. Ce n'est pas toujours le cas, mais le risque qu'une famille pauvre offre à l'enfant un contexte de développement de moindre qualité existe réellement.

La spécificité des services de garde en milieu défavorisé

Les effets des interventions possédant un caractère éducatif auprès de l'enfant sont indissociables du rôle joué par la famille auprès du jeune. Cette relation essentielle entre la famille et les services de garde à l'enfance est valable pour toutes les classes de la société, riches ou pauvres, mais de façon constante elle a posé un défi plus considérable dans les milieux socio-économiquement faibles. Le service de garde reconnu est de plus en plus clairement considéré comme une ressource préventive pour l'enfant de famille pauvre mais dans le contexte où l'accessibilité au service est restreinte pour les familles vivant de l'assistance sociale, la tranche la plus démunie des familles n'y accède que de moins en moins. Au Québec présentement, une certaine proportion de parents assistés sociaux n'accèdent à l'aide financière pour les services de garde que par le biais d'une recommandation spéciale des services sociaux dans une perspective préventive (pour l'enfant et la famille).

Compte tenu de leur localisation géographique, les services de garde en garderie situés en milieu défavorisé sont plus souvent sollicités pour accueillir des enfants affichant des besoins particuliers que les autres services de garde en garderie sises en milieu plus favorisé. Le fait d'avoir une proportion plus importante d'enfants présentant des besoins particuliers dans sa clientèle impose indéniablement un poids supplémentaire au service (enfants négligés, enfants inhibés, problèmes de langage, d'agressivité).

Or, même avant d'être chargé de cette mission compensatoire supplémentaire auprès de certains enfants, le service de garde en milieu défavorisé est susceptible d'avoir à surmonter des défis qui lui sont spécifiques en raison du profil socio-économique de sa clientèle.

Plusieurs facteurs permettent aussi de poser l'hypothèse à l'effet que le fardeau du service de garde est différent selon que la garderie s'inscrive dans un environnement communautaire favorisé ou défavorisé socio-économiquement parlant :

- la participation des familles à la supervision et l'accompagnement de l'enfant est souvent moins active en milieu défavorisé (nourriture, sommeil, santé, vêtements, horaires d'entrée et de sortie) de sorte que le service de garde ou l'école doivent parfois offrir à l'enfant des soins qui sont habituellement prodigués par la famille;
- la façon dont la famille défavorisée s'acquitte de ses responsabilités en regard du service est moins prédictible (défaut de paiement, abandons sans préavis plus fréquents, absence aux rencontres de parents);
- le maintien d'une communication efficace entre la famille et le service de garde est souvent plus difficile en milieu défavorisé, notamment en raison des différences de valeurs et d'attitudes éducatives entre le personnel éducateur et les parents;

Des éducatrices oeuvrant en service de garde en garderie à clientèle défavorisée formulent les observations suivantes en regard de la spécificité de l'organisation des services :

- les parents de ce type de famille sont plus difficiles à atteindre par la garderie : la communication avec eux est moins prédictible;
- ces familles sont plus sensibles aux pressions de la culture, comme par exemple, ils vont afficher une plus grande dépendance à l'égard de la publicité télévisée, des modes passagères. La qualité de la gestion de leurs faibles ressources peut s'en ressentir;
- le langage et les valeurs véhiculés par le service de garde en garderie ne correspond pas toujours à ceux de la famille et le service de garde doit s'efforcer d'éviter d'adopter une attitude paternaliste à l'égard des familles défavorisées. Les intervenants doivent prendre conscience de leur tendance presque naturelle à «vouloir changer ces parents sous prétexte qu'ils n'ont pas raison». Mais avoir des valeurs différentes ne veut pas nécessairement dire avoir tort et le service de garde doit éviter le missionnariat fondé sur un jugement qui disqualifie les parents;
- la gamme des rôles de participation parentale que le service de garde peut offrir doit être suffisamment vaste pour que quelque chose convienne à tous les types de parents. On ne peut apprivoiser quelqu'un qui n'a pas d'instruction avec un poste de secrétaire de conseil d'administration. Les parents vivant de l'aide sociale entretiennent déjà l'idée qu'ils ne sont «pas bons», il faut éviter de ne leur offrir des rôles qui ne font que confirmer cette hypothèse;
- les parents défavorisés, quant ils participent à l'organisation du service de garde, le font souvent en vue de trouver des solutions à leurs propres problèmes plutôt que de se placer dans la perspective du service. Il faut accepter cette réalité et tenter de faire évoluer leurs préoccupations au-delà de leur perspective personnelle;
- l'environnement physique des services de garde en milieu défavorisé affiche souvent, malheureusement, des conditions de délabrement nettement plus grand que les services de garde oeuvrant en milieu favorisé. Il s'agit là d'une réalité qui influence la désirabilité des postes du personnel éducateur. L'occurrence plus grande des enfants vivant des difficultés s'ajoute à cela pour faire de ce type de garderie un milieu de travail plus difficile. Par conséquent, le roulement de personnel, si coûteux pour le service, est plus fort.

Les solutions à ces problèmes ne sont pas toutes encore identifiées mais il apparaît clairement que la considération expresse des particularités du service de garde en milieu défavorisé correspond à un besoin.

En conclusion, plusieurs éléments militent en faveur de l'hypothèse d'une spécificité dans l'organisation des services de garde en milieu défavorisé. Cette spécificité semble être beaucoup plus fondée sur des dimensions négatives, sur des difficultés supplémentaires, que sur des différences positives ou neutres comparativement aux services de garde oeuvrant en milieu favorisé. Des données évaluatives empiriques et systématiques apparaissent nécessaires pour identifier avec plus de précision et de certitude les facteurs qui particularisent les services à clientèles défavorisées. Dans le contexte où les particularités des familles ne sont pas prises en compte dans l'évaluation du fardeau d'un service de garde, l'importance d'une telle [illegible] recherche [illegible] pour le suivi et le développement de services de qualité dans les milieux moins fortunés.

Cependant, la réussite d'une telle démarche sera d'autant plus grande qu'elle se fera dans un cadre qui permette de dépasser les préjugés à l'égard des familles défavorisées : le respect de la réalité concrète de ces familles et l'évitement de leur disqualification en tant que premier milieu de développement de l'enfant constituent des préalables à une juste évaluation des impacts de leurs caractéristiques sur l'organisation des services de garde dont elles sont clientes.

Références

1. LES PUBLICATIONS DU QUÉBEC. *La pauvreté au Québec, situation récente et évolution de 1973 à 1986.* Québec, ministère des Communications du Québec, 1990.

2. ROSS, D. P., et R. SHILLINGTON. *Données de base sur la pauvreté au Canada.* Montréal, Conseil Canadien de développement social, 1989.

3. CLOUTIER, R., J. DROLET et N. DUBÉ. *La santé mentale des familles réorganisées au Québec. Rapport d'analyse secondaire de Santé Québec 87.* Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, 1992.

4. TOUSIGNANT, M. *La pauvreté : cause ou espoir des problèmes de santé mentale?* Santé mentale au Québec, 14, p. 91-103.

5. COLIN, C., J.P. LAVOIE et C. POULIN. *Les personnes défavorisées.* Rapport no 3 de l'Enquête Santé Québec 87. Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, 1989.

6. CLOUTIER, R. *L'expérience de l'enfant dans sa famille et son adaptation future.* Apprentissage et socialisation, 8, 1989, p. 87-100.

7. BLANK, H. *The special needs of single-parent and low income families.* Dans B.M. Caldwell (Ed.), Group care for young children : A supplement to parental care. Lexington, Mass. : Lexington Books, 1987, p. 25-40.

8. MAYER, S.E. et C. JENCKS. *Growing up in poor neighborhoods : How much does it matter?* Science, 243, 1989, p. 1441-1445.

Atelier

Les services de garde de petite taille : des expériences au Québec, en Ontario et au Manitoba

Jane Beach
Analyste des politiques gouvernementales en matière de services de garde à l'enfance
Ministère des Services sociaux et communautaires, Ontario

Carmen Hatin
Agente de recherche
Direction de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

Lynda Rosenstock
Responsable de programmes
Garde de jour pour enfants
Direction des services à la famille, Manitoba

Présentation de Carmen Hatin
Agente de recherche
Direction de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

L'expérience du Québec

Dans sa Politique sur les services de garde à l'enfance rendue publique en mai 1989, le gouvernement québécois reconnaissait que les services de garde existants ne répondaient pas à l'ensemble des besoins des familles québécoises et que certaines clientèles particulières telles les familles vivant en milieu à faible densité de population (milieu agricole ou rural), les membres des communautés culturelles ou des nations autochtones de même que les parents travaillant selon des horaires non usuels étaient mal desservis par les services de garde existants.

Afin de développer des services de garde novateurs, plus souples et mieux adaptés aux besoins de ces clientèles particulières, le gouvernement donnait à l'Office des services de garde à l'enfance le mandat d'expérimenter le développement de nouveaux services de garde de petite taille en vue de proposer un modèle adapté aux besoins des familles québécoises et de faire adopter des normes pour ce type de services. De plus, le gouvernement révisait la Loi sur les services de garde à l'enfance afin que les subventions à l'expérimentation de nouveaux modes de garde soient possibles et que la définition des modes de garde soit assouplie.

Pour l'Office il s'agissait donc, dès le départ, de répondre aux besoins diversifiés des familles québécoises tout en respectant le choix et les préférences des parents et en tenant compte des structures existantes afin de favoriser un développement harmonieux des services de garde.

Travaux et démarches réalisés jusqu'ici par l'Office des services de garde à l'enfance

La première étape de la démarche de l'Office en vue d'accomplir ce mandat a été de procéder à une étude au printemps-été 1990 auprès de 24 services de garde de petite taille non régis et des parents utilisateurs de ces services afin d'orienter cette expérimentation.

Cette étude qui visait à mieux comprendre la réalité des services de garde de petite taille (aménagement, fonctionnement, formation du personnel, coût) a été complétée par la visite de quelques services de garde en milieu familial régis dont les responsables assistées d'un autre adulte recevaient neuf enfants.

Les résultats de l'étude ont révélé l'existence de trois grandes catégories de services de garde de petite taille sans permis, lesquelles sont définies à partir de l'aménagement et du fonctionnement des services visités. Il s'agit précisément :

- des services de garde en milieu familial de type familial;
- des services de garde en milieu familial de type garderie;
- des services de garde de type garderie.

Les services de garde en milieu familial de type familial se caractérisaient par un aménagement et un fonctionnement similaires à ceux des familles de garde reconnues. Peu d'argent y était investi et en général on y retrouvait peu d'aménagements particuliers, l'ensemble des activités se déroulant dans les différentes pièces du logement familial (repas et collations servis à la cuisine, sieste prise dans les chambres familiales) et si certaines activités étaient structurées, la plupart d'entre elles était libre ou davantage axées sur la vie familiale. Le nombre d'enfants reçus y était très variable d'un service à l'autre même si on y recevait généralement moins de neuf enfants par jour.

Les services de garde en milieu familial de type garderie se distinguaient, quant à eux, par un aménagement et un fonctionnement se rapprochant de ceux des services de garde en garderie, bien que le service ait été logé à l'intérieur de la résidence familiale de la personne responsable. Un local, généralement le sous-sol ou une annexe, était réservé à la garde des enfants. Le local comprenait généralement une ou des salles aménagées pour les différentes activités de même qu'un vestiaire et une salle de bain. A cela s'ajoutait souvent une cuisine ou une cuisinette. Les activités, qui se déroulaient exclusivement à l'intérieur des installations du service, étaient plutôt structurées et étaient parfois calquées sur les programmes d'activités des jardins d'enfants.

Par contre, la composition de la clientèle ainsi que la fréquence d'utilisation du service étaient essentiellement les mêmes que chez les familles de garde reconnues (poupons, enfants d'âge préscolaire et scolaire fréquentant le service à plein temps ou à temps partiel ou encore occasionnellement).

Aussi, tout comme les responsables de familles de garde rencontrées, ces services

éprouvaient parfois des difficultés à respecter tout au cours de la journée (particulièrement le midi, les débuts et les fins de journée) le nombre maximal d'enfants autorisés. Cette difficulté semblait, en grande partie, liée au fait qu'on desservait une clientèle composée d'enfants d'âge préscolaire et scolaire.

Enfin, les services de garde de type garderie, aménagés soit dans un local commercial ou dans un bâtiment de type résidentiel entièrement réservé à l'usage du service, étaient tout à fait similaires, sur le plan de l'aménagement et du fonctionnement, aux services de garde en garderie sous permis. Ils s'en distinguaient essentiellement quant au nombre d'enfants reçus puisque la majorité d'entre eux accueillaient autour de neuf enfants par jour, ce qui influençait, il va sans dire, le fonctionnement de ces services et leur permettait une certaine flexibilité.

À la lumière des informations recueillies dans le cadre de cette étude, les services de garde en milieu familial à fonctionnement de type familial nous ont semblé correspondre aux services offerts par les personnes responsables de familles de garde reconnues et leurs responsables pouvaient, selon nous, se faire accréditer auprès d'une agence si elles désiraient continuer à accueillir jusqu'à neuf enfants.

Quant aux services de garde de type garderie (troisième catégorie), étant donné leur similitude avec les services de garde en garderie régis, il ne nous est pas apparu nécessaire de procéder à une expérimentation afin de déterminer les normes et les conditions à respecter pour la délivrance de permis; il nous a semblé plus judicieux d'examiner le Règlement sur les services de garde en garderie et d'étudier la possibilité de l'adapter à leur réalité.

Enfin, les services de garde de la deuxième catégorie (services de garde en milieu familial à fonctionnement de type garderie) ne correspondaient ni aux services de garde offerts par les responsables de famille de garde reconnues par une agence ni aux services de garde en garderie. Cette formule apparaissait davantage novatrice et pouvait faire l'objet d'une expérimentation qui viserait, notamment, à déterminer les modalités d'intégration de ces services aux services de garde régis.

Toutefois, cette expérimentation auprès de services de garde non régis ne pouvait être réalisée qu'une fois déterminée la voie légale qu'il était possible d'emprunter.

La deuxième étape de notre démarche a donc été d'explorer juridiquement les différentes avenues qui permettraient de légaliser cette expérimentation. Cette exploration nous a permis de constater que les différentes avenues possibles comprenaient toutes des délais de réalisation importants puisqu'elles supposaient des modifications à la Loi sur les services de garde à l'enfance ou au Règlement sur les services de garde en garderie. Dans ces conditions, l'expérimentation s'avérait très difficile voire impossible.

Compte tenu des difficultés rencontrées, l'Office a donc poursuivi ses recherches et ses travaux en vue de cheminer sur le plan théorique et de procéder à la détermination des normes d'aménagement et de sécurité des services de garde, des exigences relatives à la formation du personnel de même que des conditions en vertu desquelles ces services seraient reconnus.

La poursuite de nos recherches qui étaient, notamment, basées sur ce qui se fait ailleurs au Canada et aux États-Unis, de même que les différentes constatations faites lors de l'étude ont démontré la pertinence de définir deux catégories de services de garde de petite taille et de les intégrer par le biais des structures existantes, soit par reconnaissance auprès des agences de services de garde en milieu familial, lesquelles seraient garantes de la qualité des services offerts, soit par l'octroi de permis de garderie. Il s'agissait des :

1 services de garde de petite taille en milieu familial lesquels seraient autorisés à accueillir de sept à 12 enfants sous la supervision de deux adultes dans un local aménagé à l'intérieur d'une résidence familiale (sous-sol, annexe) et pourraient être reconnus par les agences de services de garde en milieu familial, une fois définies les conditions de leur reconnaissance.

2 garderies de petite taille auxquelles l'Office délivrerait des permis. Celles-ci pourraient recevoir de sept à 19 enfants dans des installations répondant aux exigences du Règlement sur les services de garde en garderie. Les garderies auraient aussi à répondre à l'ensemble des exigences de la réglementation à l'égard des garderies relativement à la formation du personnel, l'hygiène, la salubrité, la santé. Une telle intégration supposait donc qu'on revoit :

a) le Règlement sur les services de garde en garderie (lequel a été élaboré en fonction de garderies pouvant accueillir de 10 à 60 enfants) afin de déterminer les normes relatives aux garderies de petite taille ainsi que les conditions en vertu desquelles il serait possible de leur délivrer des permis;

b) le Règlement sur la sécurité dans les édifices publiques, qui de par ses exigences envers les services de garde qui accueillent neuf enfants et plus sans égard à la taille du service compromettait la viabilité des services de garde de petite taille en milieu familial aménagés à l'intérieur des résidences familiales compte tenu des revenus générés par la garde d'un nombre restreint d'enfants (rampe pour personne handicapée, finition des matériaux, résistance au feu et autres).

La troisième étape a donc été de procéder à l'examen du Règlement sur les services de garde en garderie en vue d'étudier la possibilité de l'adapter à la réalité des garderies de petite taille qui pourraient accueillir de sept à 19 enfants tout en maintenant la qualité des services afin de favoriser ainsi leur développement en milieu à faible densité de population, notamment, où la mise en place de garderies de moins de 30 places n'a pas été privilégiée jusqu'à maintenant et de travailler parallèlement en collaboration avec le ministère du Travail en vue de soustraire les services de garde de petite taille en milieu familial à l'application du Règlement sur la sécurité dans les édifices publiques.

L'examen de chacun des articles du Règlement sur les services de garde en garderie a permis de constater que très peu de modifications pouvaient y être apportées, chacun d'eux étant essentiel au bon fonctionnement des garderies de même qu'à la qualité des services offerts et à la sécurité des occupants et ce, quelle que soit leur taille. Toutefois, les quelques modifications proposées devraient favoriser une plus grande souplesse dans le fonctionnement des services et dans leur aménagement de sorte à permettre aux garderies de petite taille de s'adapter plus facilement aux fluctuations dans la fréquentation du service. Modifications non négligeables compte tenu que les garderies en région à faible densité de population doivent composer avec de fréquentes variations de clientèles (groupes d'âge, type de fréquentation) et qu'elles sont, de par leur taille, plus sensibles à de telles fluctuations. L'examen du Règlement sur les services de garde en garderie nous porte à croire que les quelques modifications proposées permettront d'accroître la viabilité financière des garderies de petite taille tout en maintenant la qualité des services offerts de même que la sécurité des occupants.

À la suite d'une rencontre avec le ministère du Travail et à leur demande, nous leur avons fait parvenir une proposition contenant l'ensemble des normes de sécurité que l'Office pourrait exiger des services de garde de petite taille en milieu familial (sept à 12 enfants).

La réponse du ministère du Travail à cette proposition a été positive. Le ministère s'est dit prêt à modifier le Règlement sur la sécurité dans les édifices publiques pour en exclure les services de garde de petite taille en milieu familial qui pourraient accueillir jusqu'à 12 enfants conditionnellement à certaines modifications à la Loi sur les services de garde à l'enfance.

À la suite de la réponse du ministère du Travail, une étude, par les services juridiques et les services de l'architecture, des conditions et recommandations émises par le ministère du Travail, a été commandée et est en cours.

Bien que le dossier ait beaucoup cheminé depuis le moment où l'Office a reçu du gouvernement le mandat d'expérimenter le développement de garderies de petite taille, il reste encore beaucoup à faire avant que l'Office puisse émettre des permis

aux garderies de petite taille et que les agences de services de garde en milieu familial puissent procéder à la reconnaissance des services de garde de petite taille en milieu familial.

Présentation de Jane Beach
Analyste des politiques gouvernementales en matière de services de garde à l'enfance
Ministère des Services sociaux et communautaires de l'Ontario

L'expérience de l'Ontario

Les services de garde d'enfants en Ontario comprennent :

- Les programmes agréés, soit :
- Les garderies qui sont des programmes destinés à la garde de plus de cinq enfants âgés jusqu'à 12 ans, pour des périodes n'excédant pas 24 heures. Elles doivent détenir un permis de garderie et répondre aux exigences de la *Loi sur les garderies*. Elles peuvent être administrées par une municipalité locale, un organisme à but non lucratif, une corporation à but lucratif, le département d'un lieu de travail.
- La garde d'enfants en résidence privée. Il s'agit de programmes agréés où des services de garde sont offerts dans une résidence privée à un maximum de cinq enfants âgés jusqu'à 12 ans, y compris les enfants du fournisseur de services qui ont moins de 6 ans. Parmi les enfants, pas plus de deux peuvent être âgés de moins de 2 ans et pas plus de trois peuvent être âgés de moins de 3 ans.
  Tous ces programmes agréés sont réglementés et surveillés par le gouvernement provincial. Ces programmes peuvent recevoir des subventions de fonctionnement et les parents qui utilisent ces programmes peuvent être admissibles à un nombre limité de subventions pour les frais de garde. Les programmes à but non lucratif peuvent recevoir un financement sous forme de subventions de démarrage.
- Les services informels de garde, lesquels comprennent les services offerts par les parents, les gardiennes et les bonnes d'enfants au domicile des enfants ou du fournisseur de services. Ce genre de service n'est pas réglementé par le gouvernement et aucune subvention pour les frais n'est habituellement offerte.
- Les services de soutien pour les gens les servis financés par le gouvernement provincial qui offrent une grande variété de services, y compris les programmes de haltes-garderies pour les parents et les fournisseurs de services, les ateliers, les programmes à l'intention des parents et les registres de fournisseurs de services informels. Ils ne fournissent pas directement de service de garde d'enfants.

Les besoins de services supplémentaires

La participation accrue des femmes sur le marché du travail a fait augmenter la demande de services de garde d'enfants. En même temps, il est devenu évident qu'il faut un plus grand éventail de services de garde puisque jusqu'ici les services de garde d'enfants ont généralement été offerts de jour, du lundi au vendredi.

Le document *La garde d'enfants – Orientations nouvelles*, publié en juin 1987 par le gouvernement libéral de l'Ontario, a reconnu les services de garde d'enfants comme un service public essentiel et non comme une forme d'aide sociale. Ce document a également reconnu que les programmes de garde d'enfants sont inégalement répartis dans la province et ne répondent pas à tous les besoins de façon adéquate.

C'est pourquoi, le gouvernement a annoncé l'élaboration de modèles flexibles et novateurs de services de garde d'enfants afin de répondre aux besoins diversifiés des familles ontariennes, lesquelles sont mal desservies par les services existants.

Le projet d'élaboration de services adaptables

Le projet d'élaboration de services adaptables a été mis sur pied en 1988 afin de répondre aux besoins de garde des groupes suivants : les familles vivant en milieu rural et isolé, les personnes qui travaillent par roulement et pendant des heures prolongées, les familles aux prises avec des situations d'urgence à court terme et les familles dont les enfants sont malades.

L'objet du projet étant d'orienter les futures politiques gouvernementales concernant l'élaboration et la mise en oeuvre de services de garde d'enfants pour les familles des catégories visées, il ne s'agit que d'un projet de recherche et non d'un programme de prestation de services.

Des fonds ont été versés à un certain nombre d'agences de la province pour évaluer les besoins et les préférences locales à l'aide d'un instrument de recherche standard et d'une analyse des données.

Lors de consultations avec le ministère des Services sociaux et communautaires responsable du dossier des services de garde, les agences ont élaboré des modèles de services qui reflètent les résultats des évaluations de besoins et correspondent aux catégories visées.

Ces projets pilotes ont été mis en oeuvre sur une période d'environ un an. Le statut de projet pilote permet à ces agences de lever les barrières existantes à la garde d'enfants en leur donnant la possibilité de fonctionner à l'extérieur du cadre de la loi, le cas échéant, et d'offrir et de recevoir des possibilités de financement flexibles.

Treize projets pilotes ont été financés afin d'évaluer les modèles de services adaptables. Voici quelques exemples de composantes de programmes offerts dans le cadre de ces projets pilotes :

- services de garde offerts à plein temps, à temps partiel et selon des horaires irréguliers pour les familles agricoles durant la saison de travail intense, en plus de services de halte-garderie et d'urgence à court terme durant la saison creuse;
- recrutement, formation et placement de personnes disponibles pour offrir des services à domicile aux enfants malades;
- recrutement, formation et placement de personnes disponibles pour offrir des services en cas d'urgence à court terme à leur propre résidence;
- services de garde en résidence privée offerts dans un milieu autre que la résidence des personnes offrant le service;
- services de garde en groupe en milieu familial qui accueillent un maximum de 12 enfants sous la supervision de deux personnes. Ceux-ci sont supervisés et financés par une agence. Ils fonctionnent conformément aux directives existantes en plus de celles en vigueur pour la garde d'enfants en résidence privée;
- services en groupe agréé dans une unité mobile qui se déplace deux fois par année pour répondre aux besoins saisonniers dans deux collectivités agricoles;
- programmes supervisés à temps partiel non agréés dans les collectivités rurales.

Le financement de ces projets pilotes est offert en plus du financement pour les services de garde d'enfants auxquels les agences peuvent être admissibles.

Tous les projets pilotes feront l'objet d'une évaluation complète durant la période de démonstration de trois ans. L'évaluation identifiera les questions juridiques, financières et administratives qui touchent la prestation de ces services adaptables de garde d'enfants aux familles ontariennes. Il pourra être nécessaire de modifier les politiques et les lois relatives à la garde d'enfants afin de répondre d'une façon plus satisfaisante aux besoins des familles des catégories visées.

Dans le cadre de l'évaluation, des données détaillées sur chaque programme seront recueillies sur une période d'un an et demi. Les renseignements comprendront le nombre d'heures que chaque enfant passe en garderie, les habitudes d'utilisation,

la raison de l'utilisation et l'emplacement de la garderie, les méthodes de travail du fournisseur de services et la rémunération, les frais de garde assumés par les parents et toutes les questions et demandes concernant les services de garde.

L'expérimentation de services de garde de petite taille : objectifs visés et questions soulevées jusqu'ici

De cette recherche de modèles de garde souples et novateurs s'est dégagé deux modèles de services de garde de petite taille, soit :

- les services de garde en groupe en milieu familial;
- les petites garderies agréées reliées à un centre de ressources parents-enfants.

Les premiers peuvent accueillir jusqu'à 12 enfants sous la supervision de deux personnes dont l'une est désignée responsable du service. Cette personne doit procéder à l'embauche et à la rémunération de la personne qui l'assiste. La personne responsable du service est rémunérée sur une base quotidienne pour les enfants inscrits au service, elle reçoit également un supplément annuel de 2 000 $ à 3 000 $. Les services peuvent être offerts à la résidence de la responsable du service ou ailleurs dans une école ou un centre communautaire.

Les services de garde en groupe en milieu familial ont été mis à l'essai pour répondre aux besoins de garde des petites collectivités qui n'ont pas la densité de population requise pour une garderie de taille moyenne, pour pallier au manque d'installations adéquates de même qu'au manque de personnel formé dans les petites collectivités. Leur expérimentation visait également à briser l'isolement des responsables de services de garde en résidence privée dans les milieux ruraux ainsi qu'à trouver une solution à la non rentabilité des petites garderies.

Les petites garderies agréées, quant à elles, ont été essentiellement développées pour répondre aux besoins des collectivités rurales. Ces garderies peuvent accueillir jusqu'à 16 enfants sous la supervision de trois employés dont au moins deux d'entre eux détiennent une formation en éducation de la petite enfance. Parmi les 16 enfants reçus au service, pas plus de huit enfants peuvent être âgés de moins de 2,5 ans et, parmi eux, pas plus de trois enfants peuvent avoir moins de 18 mois.

Dans ces petites garderies, tout comme dans les services de garde en groupe de milieu familial, la plupart des inscriptions sont à temps partiel.

Les locaux des petites garderies satisfont à toutes les exigences de la Loi sur les garderies de l'Ontario. Les centres auxquels elles sont reliées sont situés soit à l'intérieur d'écoles, de classes préfabriquées, de centres communautaires ou encore de maisons louées.

À titre d'exemple, une des agences du projet pilote gère neuf petites garderies, un programme de halte-garderie, un service de garde en cas d'urgence offert à la résidence de l'enfant et un centre de ressources.

L'agence fournit un soutien administratif, la coordination des programmes, l'achat de matériel en gros de même que des employés à tous les programmes.

L'expérimentation des services de garde en groupe en milieu familial a soulevé jusqu'ici quelques questions et commentaires de la part des chercheurs et des participants au projet dont voici quelques exemples.

Questions soulevées

- Est-il possible de conserver la «philosophie» des services de garde en résidence privée avec l'augmentation du nombre d'enfants?
- Devrait-on limiter les genres d'installations utilisées? Seulement à la résidence du fournisseur de services, par exemple.
- Quelle formation devraient suivre les fournisseurs de services?
- Comment peut-on garantir une rémunération adéquate aux fournisseurs de services? Est-ce que le paiement devrait être fait sur une base horaire, par une rémunération quotidienne ou un salaire?
- Qui devrait payer pour effectuer les modifications nécessaires à la résidence d'un fournisseur de services?

Commentaires des agences de projets pilotes

- Il est difficile ou impossible de maintenir l'atmosphère familiale et le genre de programme qui sont offerts dans les services de garde en résidence privée.
- Les fournisseurs de services trouvent difficile de s'occuper de 12 enfants chez eux chaque jour. La plupart des programmes ont été relocalisés dans des centres communautaires.
- Le paiement est fait au fournisseur principal, qui verse à son tour un salaire horaire au fournisseur secondaire. Dans certains cas, le fournisseur principal se retrouve presque sans revenu.
- Les agences croient qu'au moins un des fournisseurs de services devrait recevoir une formation en éducation de la petite enfance.
- La plupart des résidences de groupe ont plus de deux fournisseurs de services travaillant pour le programme.
- La plupart des programmes ont un certain nombre d'enfants à temps partiel, ce qui fait qu'en moyenne 30 enfants sont inscrits dans chaque milieu et 17 enfants fréquentent le programme.

Présentation de Linda Rosenstock

Responsable de programmes
Garde de jour pour enfants
Direction des services à la famille, Manitoba

L'expérience du Manitoba

La Division des services de garde à l'enfance appuie le développement de services de garde à la fois accessibles et de haute qualité. Pour cela, elle aide les services de garde en garderie et en milieu familial à respecter les normes établies en matière de garde ainsi qu'à planifier et à mettre en oeuvre des moyens novateurs qui puissent satisfaire aux divers besoins des parents qui travaillent. La Division soutient également les services de garde dans la promotion de programmes éducatifs favorisant le développement optimal des enfants (y compris les enfants qui ont des besoins spéciaux) et appuie la participation des parents aux services de garde.

En vertu de la Loi sur les garderies d'enfants, la Division s'occupe de l'émission des permis aux services de garde en garderie et en milieu familial, conformément aux normes minimales qu'elle est chargée d'établir pour les divers types de services de garde. Elle est aussi responsable de l'octroi de subventions aux services de garde régis qui y sont éligibles. Ce qui suppose des provisions en vue de soutenir :

- les garderies à temps plein : garderies qui fournissent la garde de jour durant plus de quatre heures consécutives par jour, trois jours ou plus par semaine à plus de :

a) trois enfants âgés de moins de 2 ans;
b) cinq enfants d'âge préscolaire dont trois au maximum sont des enfants âgés de moins de 2 ans (full time day care centre);

- les prématernelles : garderies qui fournissent la garde du jour quatre heures consécutives ou moins par jour, ou plus de quatre heures consécutives par jour et moins de trois jours par semaine à :

a) trois enfants âgés de moins de 2 ans;
b) cinq enfants d'âge préscolaire dont trois au maximum sont des enfants âgés de moins de deux ans (nursery school);

- les garderies d'enfants d'âge scolaire : établissement qui fournissent la garde de jour à plus de huit enfants qui sont inscrits de la maternelle à la sixième année dans une école (school age day care centre);
- les garderies familiales : garderies en résidence qui fournissent la garde de jour à un maximum de huit enfants dont cinq au maximum sont des enfants d'âge préscolaire et trois au maximum sont des enfants âgés de moins de deux ans (family day care home);
- les garderies collectives : garderies en résidence qui fournissent la garde de jour à plus de huit enfants jusqu'à un maximum de 12, dont trois au maximum sont des enfants âgés de moins de 2 ans (group day care home).

Bref historique des garderies collectives au Manitoba

La Loi sur les garderies d'enfants et les règlements qui l'accompagnent ont été adoptés par l'assemblée législative manitobaine en 1983, afin d'établir des normes uniformes et précises relativement à l'émission de permis pour une diversité de services de garde au Manitoba.

L'objectif initial étant d'établir un modèle approprié de service de garde pour les petites collectivités rurales.

Avant 1983, la majorité des services de garde au Manitoba étaient offerts en garderie et en milieu familial dans les grands centres urbains. Le programme a hérité d'une variété de centres auparavant subventionnés dans les petites collectivités rurales. En 1982, la plupart de ces centres n'avaient que des inscriptions sporadiques et éprouvaient des difficultés financières. Le personnel des services de garde reconnaissait la nécessité d'établir de nouveaux modèles de services pour les petites collectivités rurales. Les recherches en vue de l'élaboration de la loi ont exigé l'examen des lois des États-unis en matière de services de garde. En fait, le concept de garderies collectives en milieu familial était intéressant et continue de l'être pour les personnes qui offrent de tels services en milieu urbain. Les petites collectivités rurales auxquelles il était destiné n'ont manifesté que peu d'intérêt.

Il existe présentement 16 garderies collectives détentrices de permis au Manitoba, soit 11 à Winnipeg et cinq dans de petites collectivités rurales ...

- Premier modèle : employeur-employé (six détenteurs de permis)

– déterminer la responsabilité de l'employeur;
– l'employé joue souvent le rôle d'un assistant;
– exigences de la Loi sur les normes de travail (pauses, repos, heures de travail);
– un employeur n'ayant que peu ou pas de formation agit comme directeur d'un petit service de garde;
– le taux de roulement du personnel est très élevé.

- Deuxième modèle : association (quatre détenteurs de permis)

– offre des possibilités;
– difficultés rencontrées :
– divergences de nature philosophique entre associés;
– conflits financiers;
– détérioration d'une maison;
– conflits de personnalité.

- Troisième modèle : mari et femme (six détenteurs de permis)

– l'épouse est habituellement la personnalité dominante;
– deux «équipes» mari et femme très fortes donnent des services de garde de qualité;
– ce modèle ne présente pas les désavantages associés aux autres aménagements; trois demandes ont été reçues récemment de la part de responsables de garderie familiale intéressées à convertir leur service de garde en garderie collective. Dans les trois cas, les maris sont sans emploi; souvent le mari joue le rôle de surveillant ou ne participe pas;
– les services offrant des possibilités de garde 24 heures sur 24 ou les fins de semaine sont plus intéressants et, dans certains cas, plus facilement réalisables.

Les caractéristiques des garderies collectives

- Par définition, services de garde de jour.
- Services de garde collectifs en milieu familial qui accueillent un maximum de 12 enfants, âgés de 12 semaines à 12 ans, incluant les enfants des responsables, dont pas plus de trois sont âgés de moins de 2 ans.
- Au moins deux détenteurs de permis.
- Situation de travailleur indépendant.
- Aucune participation des agences.
- Les personnes qui offrent les services établissent les politiques d'admission. (...)

Aménagements de l'aire de jeu du logement familial

Le concept de garderies collectives ne s'adapte pas aussi bien au logement familial que les garderies familiales en raison du nombre d'enfants, des activités régulières à effectuer et de la quantité de matériel nécessaire sur une base quotidienne.

«Les endroits offrant des services de grande qualité ont transformé leur maison en service de garde. Par exemple, à l'étage principal de leur maison, un couple a aménagé des aires d'activités complètes. Il sont construit un espace additionnel à l'arrière de la maison pour le logement familial;

- La vie familiale de la majorité se passe ailleurs (à l'étage, au sous-sol);
- Plusieurs utilisent le sous-sol exclusivement.

Les aspects positifs et négatifs du modèle développé

- Forces

– répartition par petits groupes;
– regroupements familiaux;
– diversité des groupes d'âge;
– efficacité plus grande en matière de coût que les garderies à temps plein;
– offre des possibilités par sa souplesse pour la garde en milieu rural, en soirée, de nuit;
– offre des possibilités pour la garde d'enfants ayant des besoins particuliers;
– deux responsables, chacun ayant ses forces;
– plus intéressant pour les responsables; évite l'isolement associé à la garde d'enfants en milieu familial.

- Faiblesses

– aucune exigence de formation, ce qui engendre des difficultés de gestion et d'exploitation du programme sans formation additionnelle;
– motivation : programme d'emploi pour les membres de la famille;

- manque d'espace;
- aucune exigence particulière du programme.

Recommandations générales

- Envisager la possibilité d'utiliser une autre maison que celle des responsables.
- Établir des exigences en matière de formation.
- Établir des exigences en matière d'espace.
- Établir des exigences relatives au programme.
- Offrir du financement sous certaines conditions :
  - association à part égale (contrat de société);
  - budget;
  - comité consultatif de parents;
  - description détaillée de certains secteurs de responsabilité.

Michèle Rouleau, Simone Saint-Germain-Roy et Margaret De Serres

Jane Beach, Carmen Hotte et Linda Rosenstock

Services de garde en milieu autochtone

Michèle Rouleau
Présidente
Association des femmes autochtones du Québec

Simone Saint-Germain-Roy
Coordonnatrice
Association des femmes autochtones du Québec

Margaret De Serres
Agente de liaison
Direction de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

La situation actuelle des services de garde en milieu autochtone

Il y a très peu de services de garde offerts aux enfants autochtones vivant sur réserve ou hors réserve. En effet, il n'y a qu'un service de garde en garderie en opération avec un permis de l'Office des services de garde à l'enfance dans une communauté autochtone. Le service est situé à Kuujjuaq, un village Inuit sur la Baie d'Ungava. (...) Cependant, il y aura sous peu, un deuxième service de garde en garderie autochtone reconnu, présentement en construction à Mashteuiatsh, dans la région du Lac St-Jean. (...)

En ce moment, il n'existe aucun programme gouvernemental conçu spécifiquement pour répondre aux besoins en services de garde des populations autochtones. Les Affaires indiennes et du nord Canada ont montré peu d'intérêt dans ce dossier. Toutefois, l'Office des services de garde à l'enfance a assigné une agente de liaison de la Direction de la recherche et du développement, Margaret De Serres, au dossier autochtone.

Puisque les services de garde sont sous juridiction provinciale et que les autochtones relèvent du gouvernement fédéral, peut-on penser que l'absence presque totale de services de garde régis pour la population autochtone découle de cette division des compétences?

En Ontario, où l'on retrouve 34 services de garde en milieu autochtone, les gouvernements fédéral et provincial ont conclu une entente globale intitulée *1965 Indian Welfare Agreement*. Le gouvernement fédéral s'est ainsi engagé à rembourser à l'Ontario une grande partie des subventions et de l'aide financière accordées aux indiens pour leurs services de garde.

Au Québec, il n'existe aucune entente semblable à celle de l'Ontario et pourtant les besoins pour des services de garde de qualité sont grands.

Le rôle de l'Association des femmes autochtones du Québec dans le dossier des services de garde

Étant donné la situation décrite plus haut et compte tenu de la demande de plus en plus pressante d'un grand nombre de femmes des communautés autochtones, l'Association des femmes autochtones du Québec (A.F.A.Q.) s'est donnée comme mandat de soutenir les démarches des groupes désirant mettre sur pied des services de garde en milieu autochtone et d'encourager les gouvernements à trouver des solutions au financement à long terme pour ces services.

Après plusieurs années de négociations avec la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé Bien-être Canada, l'Association des femmes autochtones du Québec a obtenu une subvention qui a permis d'engager une coordonnatrice pour le dossier des services de garde. Ainsi, l'Association peut répondre aux questions des femmes autochtones qui désirent implanter un service dans leur communauté. Elle peut aussi les aider à évaluer leurs besoins et leurs ressources et les soutenir dans leur organisation afin qu'elles puissent, s'il y a lieu, poursuivre leur démarche pour obtenir des services de qualité. (...)

Ainsi, l'Association souhaite amener les gouvernements fédéral et provincial à entreprendre des discussions entre eux et avec la population autochtone afin d'en arriver à une entente permettant le développement de services de garde de qualité assurés d'un financement adéquat et stable. Les femmes autochtones devront être très présentes lors de ces discussions puisqu'elles sont les plus touchées par le sujet. Il faudra aussi sensibiliser les Conseils de bande sur les besoins de leur communauté et les avantages qu'il y aurait pour eux d'avoir des services de garde de qualité disponibles à leur population.

Les agences gouvernementales concernées

L'Office des services de garde à l'enfance

L'Office des services de garde à l'enfance (O.S.G.E.) est l'organisme du gouvernement du Québec qui a le mandat de veiller à ce que soient assurés des services de garde à l'enfance de qualité sur son territoire. Ainsi, l'Office planifie la répartition des places en services de garde à travers le Québec, émet les permis d'opération aux services rencontrant les critères qu'il a établis et contrôle la qualité des services offerts. Lorsqu'un service de garde sans but lucratif subventionné est retenu au plan de développement ou qu'il a un permis de l'Office, il reçoit des subventions pour l'implantation, le fonctionnement, la formation du personnel, la garde de poupons (enfants de 0 à 18 mois) et les enfants handicapés. Les parents à faibles revenus dont l'enfant ou les enfants fréquentent un tel service reçoivent aussi une aide financière couvrant une partie des frais.

De plus, l'Office apporte un soutien technique aux groupes promoteurs retenus au plan de développement et assure un service continu aux services de garde régis par eux.

La Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants, Santé et Bien-être social Canada

La Caisse d'aide a été créée en 1988. Elle a été conçue pour encourager l'innovation dans les services de garde; elle a donc pour but d'élaborer de nouveaux services et d'enrichir les services existants. Parmi les priorités de la Caisse d'aide, on

retrouve les populations indiennes et inuits, les régions où il y a peu de services et les besoins de familles se trouvant dans des circonstances singulières.

Les subventions de la Caisse d'aide s'adressent aux organismes communautaires et autres groupes à but non lucratif; elles peuvent être accordées pour des projets pilotes, des projets de développement en formation du personnel et/ou des projets de recherche appliquée.

Le résumé de la situation en Ontario

Il existe 34 services de garde situés dans les réserves indiennes en Ontario. La majorité de ceux-ci se sont développés dans la première moitié des années 1970 suite à une entente signée en 1965 entre le gouvernement fédéral et celui de l'Ontario prévoyant le partage des coûts liés au bien-être des populations autochtones. Ces services sont dirigés par les Conseils de bande et le gouvernement de l'Ontario assure 80 % du financement, 20 % étant payé par le Conseil de bande. C'est par le régime d'assistance publique du Canada que l'Ontario récupère une part des fonds versés.

Tous les indiens inscrits ont droit à l'aide financière et ne sont pas soumis au test d'éligibilité.

Récemment, l'Ontario annonçait un budget additionnel de 8,8 millions $ sur trois ans pour améliorer les services de garde dans les réserves. De ce montant, 5 millions$ serviront à la construction de nouveaux projets et à la rénovation de bâtiments existants. De plus, on créera, sur une période de deux ans à partir de 1992, 400 places subventionnées. Le montant de 3,8 millions $ prévu à cette fin et qui inclut 200 000 $ pour les frais de mise en opération de ces places en services de garde, sera partagé avec le gouvernement fédéral.

Quant aux programmes offerts aux enfants autochtones dans les services de garde, certains parents aimeraient y trouver un contenu qui reflète davantage la culture autochtone. Pour répondre à ce besoin, le *Georgian College* et le *James Bay Education Center* offrent des cours de formation pour le personnel éducateur où la dimension culturelle autochtone fait partie du curriculum.

Ainsi, l'expérience de l'Ontario en matière de services de garde en milieu autochtone s'est développée depuis près de 20 ans et la plupart des services de garde sont en opération depuis le début des années 1970. Le gouvernement de l'Ontario continue à investir des montants importants, le gouvernement fédéral remboursant une partie des ressources financières versées aux communautés autochtones.

Les besoins, les obstacles et les solutions

Les besoins des populations autochtones pour les services de garde sont grands et multiples. La population est très jeune, le taux de fécondité beaucoup plus élevé que dans la population non-autochtone et les services presque inexistants. De plus, les femmes sont nombreuses à travailler ou à participer aux cours de formation pour l'intégration au marché du travail. Plusieurs communautés font état du fait que certaines mères sont très jeunes lorsqu'elles ont leurs enfants et par conséquent, parfois, elles doivent abandonner leurs études parce qu'il n'y a personne pour s'occuper des enfants. Le réseau traditionnel de soutien n'existe plus, parfois, les grand-mères travaillent ou séjournent dans la forêt pendant de longues périodes. Notons aussi que plusieurs femmes doivent quitter leur communauté pour étudier ou travailler à l'extérieur, elles ont aussi des besoins en services de garde et aimeraient faire garder leurs enfants dans des services de garde en garderie où l'on tiendrait compte de la culture autochtone.

Les femmes désirent un endroit où elles pourraient faire garder leurs enfants en santé et en sécurité. Bien que ce besoin soit très clairement identifié et urgent, il ne leur est pas toujours possible de s'organiser entre elles pour former un groupe qui pourrait voir au développement d'une garderie ou d'un autre service. Elles ne savent pas où s'adresser et ne peuvent pas toujours identifier le type de service dont elles ont besoin, étant peu renseignées sur le sujet. Il faut donc pouvoir les aider à s'organiser puisqu'elles doivent trouver du financement, un local et du personnel compétent.

Il y a donc des besoins de formation pour les autochtones désirant travailler auprès des enfants. Les cours devront, entre autre, tenir compte de la dimension culturelle spécifique à la population autochtone.

Ainsi, pour mener à terme un projet de service de garde, il faudra l'appui des autorités locales et un engagement important des parents ayant des enfants à faire garder.

En somme, les besoins pour les services de garde en milieu autochtone sont grands puisque la population est très jeune, les femmes ont parfois des enfants alors qu'elles sont encore à l'école secondaire et une forte proportion des personnes qui travaillent dans les communautés sont des femmes. De plus, plusieurs femmes quittent les réserves pour étudier ou travailler dans des centres urbains du Québec, il y a donc aussi des besoins pour les autochtones hors-réserve qui désirent faire garder leurs enfants dans des milieux où l'on tient compte de la culture autochtone.

Il est donc urgent que l'on réponde aux besoins énoncés. Les autochtones doivent avoir accès à des service de garde de qualité. On doit pouvoir soutenir les femmes dans leurs démarches initiales, dans la mise sur pied des services et leur fonctionnement.

On ne peut penser à établir des services de qualité sans offrir un financement adéquat pour rencontrer toutes les phases des projets. C'est pourquoi il faudrait des programmes particuliers aux autochtones; on sait que leurs communautés ont peu de chances d'être retenues au plan de développement de l'Office des services de garde à l'enfance en raison de leur faible densité de population. Lorsqu'on place sur un même pied d'égalité les municipalités du Québec et les communautés, on ne tient pas compte de la réalité autochtone qui fait que pour une population de même taille, on retrouve des besoins plus grands dans la population autochtone pour les raisons énoncées plus haut.

En plus de programmes spécifiques aux autochtones, il faudra que les dirigeants des communautés s'engagent dans des projets de services de garde, les groupes de parents ne pouvant réussir seuls.

C'est donc en travaillant ensemble et par des démarches concertées que les familles autochtones trouveront réponse à leurs besoins en matière de garde.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Les besoins de garde en régions périphériques

Pierre Aubert
Coordonnateur
Garderie Pommette

Pierre Bergeron
Coordonnateur
Regroupement des garderies du Saguenay-Lac Saint-Jean

Linda Lapointe
Coordonnatrice
Garderie Gari-Gatou

Avant d'aborder les besoins de garde en régions périphériques, il est important de préciser ce que l'on entend par «régions périphériques». Pour beaucoup, ce terme pourrait être un synonyme de régions éloignées, de régions qui se situent en dehors des métropoles ou des axes de développement.

Ici, le terme «régions périphériques» reçoit un encadrement beaucoup plus spécifique. D'abord, lorsqu'il est question de région, il faut entendre une étendue où les personnes qui y vivent ont une similitude, un rapprochement qui fait que ce n'est pas pareil comme ailleurs. Chaque région, en fait, a des différences avec les autres. Pour le terme périphérique, il prend le sens de «en dehors de» ou «à l'extérieur de» ou «autour de», distinct du centre. Lorsqu'on parle de système en périphérie, il s'agit d'un système dans lequel les décisions sont prises au centre, la périphérie étant éloignée du centre de décision. Pour aller un peu plus loin, on peut dire que les décisions sont prises par le centre, en fonction du centre et pour le centre, et que la périphérie est externe à ce pouvoir de décision.

Dans les régions périphériques, le développement ne se fait pas de la même façon que dans les régions centrales, les métropoles, les zones de décisions. D'abord, les régions périphériques sont moins populeuses et leurs territoires sont plus vastes que ceux des régions centrales. Pour bien imager, prenons l'exemple de l'île de Montréal. Par l'autoroute métropolitaine, en dehors des heures de pointe bien sûr, nous pouvons traverser l'île d'est en ouest dans moins d'une heure. Pour la région du Bas St-Laurent-Gaspésie, il faut plus de cinq heures pour la traverser. Au Saguenay-Lac St-Jean, la traversée prend quatre heures. La densité de la population n'est certes pas la même. Les services non plus d'ailleurs.

Les distances à parcourir, la distance entre les villes et le peu de population, surtout en milieu rural exigent un développement très particulier. Cependant, dans la plupart des cas, le modèle de développement proposé est celui qui a été expérimenté dans les grands centres.

Une municipalité de 800 personnes n'a-t-elle pas les mêmes droits que la ville qui a une population de plus de 50 000 habitants? Les contribuables, les individus qui paient des taxes n'ont-ils pas droit aux mêmes services peu importe où ils demeurent? Pourtant, en ce qui regarde les services de garde, il semble que ce ne soit pas le cas. Les politiques dans ce domaine, comme dans plusieurs autres d'ailleurs, ne tiennent pas compte des différences entre les régions et de leurs réalités. Un permis d'une capacité de 30 places est en effet impensable pour une garderie d'une municipalité de 120 enfants de 0-11 ans. Il faudrait un service plus petit ou différent de ce que l'on connaît actuellement.

Le développement des régions devrait être pensé en fonction des régions pour répondre aux besoins des régions, par les régions. Un développement conçu à l'extérieur et appliqué selon des politiques qui «ne collent pas» aux réalités de la région mène à l'échec ou au mécontentement.

Est-ce que les modèles des services de garde actuels, sous quelque forme que ce soit, sont applicables dans toutes les régions du Québec, qu'elles soient en zone métropolitaine ou en région périphérique? Y aurait-il d'autres modes de garde qui n'ont pas été exploités jusqu'à maintenant et qui pourraient répondre aux besoins non comblés par les programmes actuels? Les régions ont-elles suffisamment d'autonomie, de pouvoir de décision dans la mise en place, l'application et la gestion de leur mode de garde? Est-il normal que tout soit décidé en dehors des régions et ce, pour quelque mode de garde que ce soit?

Des modes de garde différents sont parfois expérimentés dans certaines régions. Il est difficile d'obtenir de l'information sur ces modes de garde. Il y a la garde sans permis, celle permise, celle tolérée; mais il y a aussi le mode de garde inacceptable, celui où l'on reçoit 10, 12 enfants dans un sous-sol de maison, sans programme éducatif, sans repas équilibré, sans qualité de vie pour les enfants.

En région, lorsque l'économie est défaillante, ce mode de garde a de graves répercussions. Il fait mal aux services de garde régis, mais encore plus, sur une plus grande échelle, à toute l'économie de la région, puisque, souvent, il n'y a pas de reçu d'impôt pour les parents et pas de revenu de déclaré à l'impôt. Que fait-on pour contrer ce fléau? Y a-t-il des moyens autres que de donner des permis, de régulariser dans une certaine mesure cette situation, sans contrôler la qualité des services qui y sont dispensés?

Le noyau familial se développe différemment en région. Les mesures pour créer artificiellement de l'emploi sont souvent inefficaces à cause du manque de stabilité qu'elles engendrent. Le travail saisonnier est plus une caractéristique régionale que métropolitaine. Du moins, cette caractéristique a des conséquences plus visibles et plus néfastes. Il faut alors innover, trouver de nouvelles façons; mais pas n'importe comment. Il faut que ces moyens collent parfaitement à la réalité et aux besoins de la population concernée; qu'ils tiennent compte des disparités régionales.

Du centre intégré aux garderies de petites tailles en passant par les jardins d'enfants, les haltes-garderies, les services de garde en milieu scolaire, les agences de service de garde en milieu familial, les services de garde en garderie, la garde hors des heures régulières, pour les enfants malades, pour les enfants ayant une limitation, des besoins particuliers, une déficience ou un handicap, que faut-il mettre en place pour obtenir des résultats répondant aux besoins de tous les enfants québécois?

Il faut tenter de nouvelles expériences, diversifier les services, envisager d'autres modes de garde, organiser des services complémentaires. Mais il faut une participation de tous les intervenants et principalement des sources de financement pour les services de garde, provenant du gouvernement du Québec par l'entremise de l'Office des services de garde à l'enfance. Sommes-nous prêts à prendre cette initiative, en tant que décideur, en tant que société, avant qu'il ne soit trop tard pour les régions périphériques; avant qu'elles ne soient complètement désintégrées?

La qualité des services de garde en garderie : un outil pour l'évaluer et la discuter

Marie-Patricia Gagné
Agente de recherche
Direction de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

Richard Maison
Professeur
Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Sherbrooke

Un comité, se fondant dans ses travaux sur l'Énoncé de politique sur des services de garde à l'enfance, a élaboré en 1989-1990, une première rédaction complète d'un outil visant à évaluer la qualité des services de garde en garderie. À l'automne 1990, il y a eu consultation sur l'instrument élaboré auprès de services de garde en garderie. Les commentaires recueillis ont récemment été intégrés au texte. Une consultation est maintenant en cours auprès de la direction de l'Office des services de garde à l'enfance.

Les principes directeurs et les orientations générales

Des principes directeurs et orientations générales fondamentaux au travail d'élaboration d'un instrument de mesure de la qualité des services de garde en garderie ont été définis. Ceux-ci ont ensuite été intégrés à l'adaptation au contexte québécois du services de garde en garderie de l'outil d'accréditation de la qualité de la *National Association for the Education of Young Children* :

- permettre une auto-évaluation, sur une base volontaire, donc pour chaque service de garde en garderie;
- développer un outil non menaçant ou culpabilisant, dont l'utilisation permet ensuite des démarches pour maintenir ou rehausser la qualité des services offerts;
- susciter un nouvel intérêt au sein du milieu des services de garde en garderie face à la qualité, servir de force unificatrice pour les participants et de stimulant au développement professionnel du personnel;
- engager la participation de différents groupes (parents, personnel éducateur et de soutien, responsables de la gestion et même, agents extérieurs comme des intervenants de C.L.S.C. ou des milieux de formation);
- référer à des éléments à évaluer les moins subjectifs possible, de type observable comme les conduites du personnel, les textes écrits, les méthodes de travail;
- couvrir l'ensemble des dimensions et éléments régissant la qualité de vie en service de garde en garderie pour obtenir un portrait global du service;
- se conformer à l'ensemble des textes légaux et des documents de soutien déjà offerts aux garderies et mettre de l'avant des aspects de la qualité émanant des données de recherche et des intervenants du milieu;
- présenter un cadre souple respectant les corporations autonomes, le statut juridique des garderies, leur clientèle, leur emplacement... et offre des critères «universels» plutôt que les aspects sur lesquels les milieux posent habituellement des choix;
- fournir le rationnel sous-tendant les éléments de qualité décrits;
- situer l'enfant, son point de vue, ses intérêts, son développement et son bien-être au cœur des préoccupations de l'évaluation : la qualité est ainsi examinée du point de vue de l'expérience vécue par les enfants.

Une brève description de l'outil d'évaluation de la qualité

À l'heure actuelle, l'instrument élaboré comporte des points à évaluer dans huit champs, répartis dans autant de sections, sur lesquelles voici quelques indications.

1 *Interactions entre le personnel et les enfants.* Des observations sont demandées sur des questions comme la sensibilité aux besoins des enfants, leur traitement égalitaire, les méthodes d'intervention privilégiées auprès d'eux.
2 *Programme d'activités.* Une analyse est effectuée du contenu du programme d'activités écrit et du cadre de vie concrètement offert aux enfants. Cela inclut, entre autres, l'équilibre entre les différents types d'activités offerts aux enfants, les sphères de développement touchées, l'intégration des routines et les moments de transition.
3 *Interactions entre le personnel et les parents.* Les informations fournies aux parents par le service, de même que les communications quotidiennes et périodiques entretenues avec eux constituent quelques-uns des aspects évalués.
4 *Qualification, nombre et répartition des membres du personnel.* Parmi les éléments étudiés, on trouve les qualifications et le perfectionnement des personnes œuvrant au service de garde, du personnel éducateur, du responsable de gestion et personnel de soutien, le rapport enfants/éducateur et la taille des groupes.
5 *Santé et sécurité.* Puisque la santé et la sécurité sont des préoccupations fondamentales en ce qui a trait aux enfants, plusieurs aspects sont évalués, dont le lavage des mains sur place, la surveillance des enfants, la sécurité des locaux, du matériel et de l'équipement, ainsi que la qualité de l'air.
6 *Alimentation.* L'examen de l'alimentation porte sur des questions comme les méthodes de conservation, de préparation et de service des aliments, la satisfaction des besoins alimentaires des enfants et le climat des repas.
7 *Environnement physique.* Au chapitre de l'environnement physique, sont évalués des aspects tels l'aménagement, la dimension et la capacité des aires de jeux, le mobilier et le matériel de jeux, les vestiaires et les locaux des membres du personnel.
8 *Gestion.* L'étude de la gestion des services de garde en garderie favorise l'observation des éléments en considération de son statut juridique, tels la gestion de la corporation dans les services dotés d'un conseil d'administration composé majoritairement de parents, le rôle et les responsabilités du comité de parents, ceux de la personne responsable de la gestion, les outils de gestion interne.

L'appréciation de chacun des points des différentes sections repose sur un même principe. Il s'agit d'évaluer si ce qu'on observe (comme comportement, comme document, comme ressource) est pleinement, partiellement ou pas du tout satisfai-

sont, ou encore d'indiquer si on n'a pas eu l'occasion d'observer certains aspects ou même s'ils ne s'appliquent pas dans le cadre d'une évaluation donnée. Les commentaires pertinents aux différents aspects à observer sont aussi inscrits, de façon à faciliter la compréhension de l'appréciation.

La démarche d'auto-évaluation

Même si chaque service de garde peut effectuer son évaluation en y intégrant des dimensions propres, certaines composantes méritent d'être intégrées par tous les services de garde pour assurer la validité du travail effectué. Les phases et étapes ci-énoncées en font partie, pourvu qu'on ne perde pas de vue que le but ultime de cette démarche vise à assurer la qualité des services de garde offerts aux enfants et à leur famille. La phase préparatoire compte quatre étapes : sensibilisation, création d'un comité d'organisation, élaboration d'un calendrier et recherche d'évaluateurs. Deux étapes constituent la phase d'évaluation : évaluation par les parents, par le personnel et par des agents extérieurs, ainsi que complétion d'un bilan d'intervention. Enfin, la phase d'intervention regroupe cinq étapes : établissement de priorités, définition des modalités, recherche de partenaires, transformations et évaluation.

Effectuée conformément à des paramètres précis, l'évaluation de la qualité d'un service de garde en garderie est avantageuse à maints égards pour les utilisateurs en permettant l'évaluation des pratiques du personnel, en facilitant le dialogue entre les participants à la vie de la garderie et en valorisant la qualité des services de garde en garderie et leur préoccupation du bien-être des enfants aux yeux du public. Néanmoins, la reconnaissance de ces retombées ne doit pas en faire oublier les aspects moins faciles, comme les exigences de cette tâche et le stress qu'elle peut générer à certains moments.

Atelier

Jardin d'enfants et halte-garderie pour une diversité de services de garde

Carole De Gagné
Agente de recherche
Direction de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

Guylaine Laberge
Le Jardin du coin inc.
Coordonnatrice

Diane Laroche
Halte-garderie L'Enfantaise
Centre local de services communautaires Centre-Sud

Présentation de Carole De Gagné

Agente de recherche
Direction de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

Pour plusieurs personnes, les haltes-garderies sont des services de dépannage situés dans les centres commerciaux, alors que les jardins d'enfants sont des prématernelles ayant un programme d'activités axé sur la scolarisation des enfants.

La réalité apparaît toutefois plus complexe.

La *Loi sur les services de garde à l'enfance* distingue les haltes-garderies et les jardins d'enfants[1] par l'âge des enfants reçus, le type de fréquentation (régularité et nombre d'heures), la composition des groupes et le déroulement des activités.

Un inventaire non exhaustif[2] constitué par l'Office des services de garde à l'enfance évalue à 150 haltes-garderies et à 240 jardins d'enfants, les services existants au Québec. Les enquêtes réalisées auprès de ces services permettent de mieux cerner la diversité de leur fonctionnement.

Ainsi, les haltes-garderies comme les jardins d'enfants peuvent être sans but lucratif ou à but lucratif, autonomes ou rattachés à une corporation tel un C.L.S.C., un centre communautaire, une corporation municipale, une garderie. Ces services peuvent être situés à l'extérieur des locaux de la corporation ou partager leurs locaux avec d'autres organismes.

La socialisation de l'enfant, son développement ou un objectif de loisirs peuvent être évoqués par les haltes-garderies et les jardins d'enfants. Toutefois, seuls les haltes-garderies se restreignent parfois à des activités de surveillance et les jardins d'enfants à des activités de scolarisation.

Tous les jardins d'enfants reçoivent les enfants sur des périodes fixes, les groupes sont stables et la fréquentation régulière. Toutefois, le nombre de périodes de fréquentation est très variable. Dans plusieurs services municipaux, la fréquentation est limitée à un jour/semaine. Pour leur part, certaines haltes-garderies, à l'image des jardins d'enfants, organisent également des activités sur des périodes fixes. La composition des groupes est stable pour chacune des périodes, mais varie d'une semaine à l'autre. La plupart des haltes-garderies permettent toutefois, un grand roulement de clientèle. Certaines limitent à deux heures et demi par jour la fréquentation et même à une heure, d'autres ne fixent aucune limite. La réalisation d'activités dirigées y est alors très limitée.

Les jardins d'enfants reçoivent principalement des enfants de 3 à 5 ans souvent regroupés selon leur âge. Certaines haltes-garderies acceptent des poupons. Aucune halte-garderie réunit les enfants par groupe d'âge. Les deux types de services restreignent parfois leurs activités à une clientèle particulière, tels les enfants de milieu défavorisé.

Le nombre d'enfants reçus est très variable. Il existe de petits services recevant une dizaine d'enfants, alors que les plus grands en reçoivent plus d'une centaine à la fois.

Le personnel des jardins d'enfants est généralement plus formé, mais la formation n'est pas exclue des haltes-garderies. Dans les deux types de services, la participation des parents peut être sollicitée, bien qu'elle soit plus fréquente dans les jardins d'enfants.

En bref, les jardins d'enfants se ressemblent quant à leur période d'ouverture, à l'âge des enfants reçus et à la régularité de la fréquentation de la clientèle. Le nombre de période de fréquentation par semaine (une à cinq) et l'objectif visé par le service (socialisation, loisirs, scolarisation, développement) est toutefois variable selon le jardin d'enfants.

Les haltes-garderies, pour leur part, présentent une diversité de fonctionnement beaucoup plus grande. Clientèle majoritairement occasionnelle ou plus grande proportion d'enfants fréquentant régulièrement le service, présence ou absence de poupons, période fixe ou souple pour l'arrivée et le départ des enfants, surveillance des enfants ou activités de développement, dépistage et intervention précoce, autant de différences qui distinguent ces services.

Notes

1. Service de garde en halte-garderie : un service de garde fourni dans une installation où on reçoit au moins sept enfants de façon occasionnelle et pour des périodes qui n'excèdent pas 24 heures consécutives.
   Service de garde en jardin d'enfants : un service de garde fourni dans une installation où l'on reçoit au moins sept enfants âgés de 2 à 5 ans de façon régulière, pour des périodes qui n'excèdent pas quatre heures par jour, en groupe stable auquel on offre des activités se déroulant sur une période fixe.
2. Les articles de loi concernant les haltes-garderies et les jardins d'enfants n'étant pas promulgués, aucun permis n'est délivré à ces services par l'Office.

Présentation de Guylaine Laberge
Coordonnatrice
Le Jardin du coin inc.

Le Jardin du coin inc., un jardin d'enfants pour qui?

Un jardin d'enfants répond davantage aux besoins d'un milieu où les femmes sont très majoritairement au foyer. Cette formule présente un dosage acceptable d'apprentissage pour les enfants et offre aux mères une occasion de participer et de se rencontrer, ce qui débouche souvent sur un premier pas vers la vie sociale. Les mères développent entre elles des liens d'amitié et constatent qu'elles ne sont pas seules dans leur rôle d'éducatrice.

Le jardin d'enfants est considéré comme un lieu d'apprentissage pour l'enfant plutôt qu'à un lieu de garde, donc plus légitime à utiliser pour la mère. Il faut préciser que ce n'est pas encore admis, de la part de l'entourage immédiat, que la mère qui ne travaille pas à l'extérieur puisse se permettre une demi-journée de congé. C'est pourquoi les mères diront plutôt à leur entourage qu'elles offrent un milieu de socialisation à leur enfant, en prenant soin de ne pas mentionner qu'elles en profitent pour s'accorder un court moment de repos.

Le fonctionnement

Le Jardin du coin se trouve en milieu rural, à environ 15 kilomètres de Chicoutimi. L'emplacement est dans le quartier de résidence de la majorité de la clientèle desservie.

Le local est situé dans un édifice de la municipalité. Il est grand, bien éclairé, bien chauffé. Des droits acquis ont été obtenus pour le seul local disponible.

Depuis 1983, la fréquentation moyenne est de 25 enfants par an. Le jardin d'enfants rejoint directement 225 familles.

Deux groupes d'enfants participent à deux demi-journées par semaine. Chacun des deux groupes est sous la responsabilité d'une éducatrice et une mère assiste comme aide-éducatrice à raison d'une fois par mois. Le ratio correspond à sept enfants pour un adulte.

Les groupes de trois ans sont présents le matin et les quatre ans l'après-midi. Les activités sont axées sur le développement global de l'enfant.

En début d'année, le Conseil d'administration nomme un comité qui voit à orienter les ateliers en fonction du programme désiré. Le personnel éducateur participe aussi à la préparation du programme.

Les parents doivent payer 1,00 $ de l'heure. Ce montant est recueilli lors de la participation de l'enfant, une fois par mois. Des tarifs spéciaux sont accordés aux familles à faibles revenus et à celles qui ont plus d'un enfant fréquentant le Jardin.

Le Jardin est incorporé et détient un numéro de charité. Il a des règlements généraux et son Conseil d'administration est composé de sept à dix parents utilisateurs. Le Conseil se réunit mensuellement.

La belle aventure du Jardin du coin pourrait s'étendre dans tous les petits quartiers. Parents et enfants en seraient les premiers bénéficiaires.

Référence

BEAUDRY, Suzanne. *La mise sur pied d'un jardin d'enfants dans un milieu défavorisé.*

Présentation de Diane Laroche
Halte-garderie L'Enfantaisie
Centre local de services communautaires Centre-Sud

L'idée d'implanter un service de halte-garderie au C.L.S.C. Centre-Sud est devenue une priorité pour la direction et ses intervenants, ceux-ci voulant ainsi offrir aux parents utilisateurs l'accès à un service de garde temporaire et occasionnel. Une étude de faisabilité et une consultation auprès des groupes communautaires et des services de garde en garderie du quartier ont confirmé la pertinence d'implanter et d'offrir à l'ensemble de la population desservie un service différent de ce qui est alors accessible à ces familles.

En 1987-1988, l'Office des services de garde à l'enfance et le C.L.S.C. s'entendent pour l'expérimentation d'un projet-pilote dans une démarche de développement des ressources de garde alternatives et novatrices au Québec.

La phase d'implantation se concrétise et, en juillet 1988, L'Enfantaisie ouvre ses portes. Au 31 novembre 1991, plus de 525 familles, environ 650 enfants de 0 à 5 ans, avaient profité de ce service.

La halte-garderie évolue dans un contexte assez particulier :
- pauvreté grandissante;
- isolement des familles (monoparentalité);
- enfants négligés et maltraités (parents à bout de souffle);
- conditions de vie précaires;
- état de santé physique et mentale détérioré;
- violence conjugale;
- toxicomanie et autres dépendances;
- difficulté d'adaptation et d'apprentissage chez les enfants même très jeunes;
- placements d'enfants fréquents.

Le C.L.S.C. Centre-Sud, à la lumière des rapports des différentes études gouvernementales (Brunet, Rochon, Orientations Lavoie-Roux, Réforme de la santé et des services sociaux), privilégie dans son Programme enfance-famille les clientèles à risque et le soutien aux parents.

La halte-garderie est un volet de ce programme, et poursuit des objectifs complémentaires de prévention, de dépistage et d'éducation.

■ Prévention et dépistage
- Permet de travailler sur la prévention plutôt que sur la réparation.
- Permet aux parents de s'accorder du répit.
- Permet de développer des attitudes éducatives.
- Permet d'identifier les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de développement avant leur entrée à l'école (intervention précoce de développement global).

■ Éducation
- Offre aux enfants un lieu d'apprentissage agréable et stimulant qui favorise leur développement et préconise des valeurs comme la socialisation, le langage, le respect.

La clientèle

La clientèle reçue est différente de celle des services de garde en garderie. La majorité des familles proviennent d'un milieu socio-économiquement faible. Les subventions accordées à ces familles sont de plus en plus sélectives, ce qui a pour conséquence de réduire l'accessibilité au réseau régulier des garderies. Leurs besoins et les besoins de ces enfants continuent néanmoins d'exister, et si on se réfère à la

Loi des services de garde à l'enfance, seules les haltes-garderies peuvent répondre à cette demande. C'est donc dire qu'il n'existe pas de compétition avec les autres services de garde, mais plutôt de la complémentarité. Par exemple, l'intégration d'un enfant à un service de garde en garderie ou une école se fera beaucoup mieux s'il a fréquenté la halte-garderie.

Pour dresser un tableau plus éloquent, on peut noter que pour 1990-91 :

- 39 % des familles qui ont fréquenté la halte-garderie étaient des familles monoparentales;
- 28 % des enfants sont de jeunes enfants de moins de 18 mois (adaptation difficile à un nouveau-né);
- 44 % des familles ne vivent que d'aide sociale;

alors que :

- 37 % voient le père seulement occuper un emploi (de type précaire) tandis que la mère demeure à la maison avec les enfants.

Le fonctionnement

Relativement au fonctionnement de la halte-garderie et de ses caractères généraux notons que :

- la halte-garderie est gratuite pour tous les usagers et relève du Programme enfance-famille;
- elle est ouverte cinq jours/semaine, soit neuf périodes/semaine;
- un enfant peut fréquenter le service un maximum de trois périodes/semaine;
- elle peut recevoir 20 enfants de 0 à 5 ans, en même temps (dont cinq poupons de moins de 18 mois);
- les places sont réservées une semaine au moins à l'avance;
- il y a possibilité de fréquentation régulière, occasionnelle ou de dépannage;
- une collation est servie à chaque période;
- les activités offertes sont libres et structurées (incluant les routines);
- à chaque période, un atelier (programmation des activités) de motricité, éveil, expression, arts plastiques ou musique, est réalisé avec les enfants et ce, en accord avec le thème du mois et les objectifs de la halte-garderie. Ce sont en général des activités très simples qui tiennent compte des deux dimensions prioritaires suivantes : le fonctionnement en groupe multiâge et le suivi possible avec l'enfant.

Le personnel se compose d'un éducateur à temps plein qui joue le rôle de chef d'équipe et d'un éducateur à temps partiel, et de six personnes participant aux mesures de développement de l'employabilité du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (M.M.S.R.). La coordonnatrice du Programme enfance-famille voit au bon fonctionnement du service.

Au point de vue financier, le C.L.S.C. a pu profiter d'une subvention de l'O.S.G.E. pour l'implantation du service en 1987-1988, puis d'une seconde subvention en 1990-1991 pour la poursuite du projet-pilote.

Le C.L.S.C. supporte donc tous les coûts qui se rattachent à ce service par le biais de son Programme enfance-famille. Il compte maintenir ce service en priorité malgré les coûts et le fait qu'il ne reçoive pas une enveloppe budgétaire plus importante.

En dernier lieu, on peut mentionner que l'utilité et l'importance d'un tel service sont reconnues et recommandées par des personnalités éminentes telles Camil Bouchard, directeur du Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale de l'Université du Québec à Montréal et Micheline Mayer Renaud, chercheure principale au Centre de services sociaux du Montréal métropolitain.

Carole De Gagné, Guylaine Laberge et Diane Laroche

L'école au coeur des services à l'enfance : un défi formidable à relever pour les directions d'école

Alberte Baril-Décarie
Représentante
Ministère de l'Éducation du Québec

Les services de garde en milieu scolaire ont-ils un avenir?

L'adoption de la *Loi sur les services de garde* en 1979 ainsi que la création de l'Office sur les services de garde à l'enfance ont été le coup d'envoi des services de garde dans l'ensemble du Québec, dont les services de garde en milieu scolaire.

En reconnaissant aux parents leur droit de recevoir pour leurs enfants des services de qualité, tout en leur offrant un éventail de choix qui correspondaient le mieux à leurs besoins, cette Loi bousculait les milieux scolaires qui s'interrogeaient alors sur le rôle qu'on voulait faire jouer à l'école et sur les incidences d'une telle orientation dans l'organisation scolaire. Bien sûr, l'école n'était pas indifférente aux problèmes des enfants «à la clé dans le cou», mais la responsabilité de trouver des solutions appartenait, semble-t-il, aux parents.

Sauf exception, les commissions scolaires étaient plutôt réticentes à cette ingérence de l'État dans leur champ de responsabilité.

La Fédération des comités de parents de la province de Québec, dont la principale raison d'être consiste à faire reconnaître la participation significative des parents au sein de l'organisation scolaire, encourageait fortement les parents à réclamer ce service auprès de l'école fréquentée par leurs enfants.

Certains milieux ont même mis en place des services de garde en garderie, comme l'autorisaient les *Lois sur l'instruction publique et sur les services de garde à l'enfance*.

Voici quelques données statistiques démontrant l'accroissement des services de garde en milieu scolaire. Le ministère de l'Éducation ne possède cependant pas de données sur le nombre de services en garderie exploités par des organismes scolaires.

Évolution des clientèles régulières et sporadiques des services de garde en milieu scolaire de 1982 à 1990

Année	Nombre de services	Nombre d'enfants réguliers	Nombre d'enfants sporadiques	Total	Budget
1982-83	264	6 157	4 050	10 207	1 421 280
1983-84	278	6 826	4 612	11 438	1 587 945
1984-85	299	8 755	5 440	14 195	2 071 770
1985-86	388	12 615	6 759	19 374	3 027 024
1986-87	428	15 286	9 187	24 473	3 186 995
1987-88	490	19 712	11 661	31 373	3 917 800
1988-89	579	23 726	13 535	37 261	5 266 825
1989-90	637	27 529	19 190	46 719	5 913 345
1990-91	717	31 075	16 818	47 893	6 887 140

Cependant, jusqu'en 1988, un grand nombre de services de garde en milieu scolaire n'étaient disponibles aux parents que pendant les jours de classe.

La *Loi révisée sur l'instruction publique* (Loi 107), adoptée en 1988, ne comportait plus cette restriction des «jours de classe» et permettait dorénavant aux milieux scolaires qui le désiraient d'offrir ce service pendant les journées pédagogiques, les journées de tempête et même pendant la période estivale.

Au fur et à mesure que se sont développés les services de garde en milieu scolaire, des mesures ont été mises de l'avant et des outils ont été élaborés, tant par le ministère de l'Éducation du Québec que par l'Office des services de garde à l'enfance, l'Association des services de garde en milieu scolaire, les commissions scolaires et les écoles elles-mêmes.

La décroissance importante de la clientèle scolaire depuis 15 ans (de plus de 1 500 000 à 1 152 000 en 1990-1991) a libéré des écoles et diminué sensiblement le nombre d'élèves dans d'autres écoles, créant ainsi un climat favorable à la mise en place de services de garde en milieu scolaire.

C'est ainsi que, petit à petit, les milieux scolaires plus sensibilisés aux réalités de leur milieu ont développé des services de garde en milieu scolaire, se sont donnés des modalités d'organisation et de gestion, et ont été des chefs de file dans cette belle aventure des services de garde en milieu scolaire.

Pour en nommer quelques-uns :

- la reconnaissance par les conventions collectives, depuis 1983, de l'existence d'un tel personnel dans le monde de l'éducation;
- les règles budgétaires du M.E.Q. confirment chaque année des allocations spécifiques pour ce type de services;
- le financement d'un local pour les services de garde dans la construction d'une école primaire ou un réaménagement majeur;
- l'élaboration de plusieurs guides visant à soutenir la création et le fonctionnement des services de garde en milieu scolaire.

- la tenue de sessions d'information et de formation à l'intention du personnel de direction des écoles et des responsables de ces services.

Les outils ou guides pour l'organisation de services de garde en garderie sont fournis par l'Office des services de garde à l'enfance.

À la lumière de ces constats, certains seraient tentés de dire «mission accomplie», d'autant plus que sur les 80 000 places reconnues par l'Office en 1988-1989, plus de 32 000 se retrouvent en milieu scolaire, ce qui équivaut à près de 40 %. Ce nombre a encore augmenté depuis et augmentera encore, vraisemblablement. Ainsi, au 30 novembre 1991, l'on comptait près de 750 services de garde en milieu scolaire, comparativement à 717 en 1990-1991.

Non, bien sûr, la tâche n'est pas terminée, puisque ce nombre d'enfants en services de garde en milieu scolaire ne correspond en fait qu'à environ 7,5 % de la clientèle scolaire du préscolaire et du primaire. (En 1990-1991 : 86 256 enfants au préscolaire et 583 810 élèves au primaire.) Il faut cependant reconnaître que l'objectif n'est certainement pas 100 % des élèves, puisque les possibilités de garde varient en fonction des besoins des parents et de contraintes organisationnelles difficilement surmontables dans l'immédiat. Par exemple, les besoins en milieu urbain peuvent différer du milieu rural où la garde est souvent assumée par la famille, les voisins, les amis. Les contraintes actuelles de transport peuvent également constituer un frein à l'augmentation des services, particulièrement en milieu rural.

Il faut néanmoins reconnaître que les nouvelles réalités des familles, dont l'augmentation du nombre de femmes sur le marché du travail y compris les mères de jeunes enfants (61,4 % des mères qui ont des enfants d'âge scolaire sont sur le marché du travail), et l'exode vers les banlieues de familles dont le lieu de travail demeure le centre-ville, ne font qu'accroître les besoins de garde en milieu scolaire.

Reconnaissons également que les responsabilités confiées aux commissions scolaires d'organiser et de gérer les services de garde en milieu scolaire tels que définis par les *Lois sur l'instruction publique et sur les services de garde à l'enfance*, comptent parmi les causes principales du succès des services de garde en milieu scolaire. En effet, les commissions scolaires possèdent les infrastructures nécessaires à la mise en place d'un tel service (locaux de classe, locaux à usages multiples, gymnases, et autres), accueillent déjà cette clientèle dans leurs écoles, consultent les parents sur tous sujets concernant l'éducation de leurs enfants et, finalement, ont déjà dans chacune de leurs écoles des gestionnaires et du personnel responsable tant sur le plan éducatif qu'administratif.

Ces acquis constituent des bases solides sans lesquelles ces services n'auraient pu se développer à un tel rythme. Bien sûr, il reste des défis à relever dans une période où l'on entend surtout parler de décroissance de ressources, mais il est fondamental de croire que la créativité des uns et des autres (direction de la commission scolaire, directeurs d'école, responsables de services de garde en milieu scolaire, parents, enseignants de l'école), que la volonté bien arrêtée de l'école d'assumer cette responsabilité, que la concertation entre les différents intervenants, permettront d'abord l'ouverture et ensuite le maintien des services de garde et surtout, favoriseront l'intégration des services de garde en milieu scolaire au projet éducatif d'une école qui reconnaît et respecte les valeurs familiales.

Au centre Mme Alberte Boni-Décarie représentante du Ministère de l'éducation, accompagnée de directeurs et directrices d'écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal

Portrait des services de garde en milieu scolaire de la région de Québec et accueil des enfants de maternelle

Madeleine Baillargeon
Professeure

Hélène Larouche
Professionnelle de recherche

Marthe Lachance
Étudiante

Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Les services de garde préscolaire ont été l'objet de nombreuses recherches depuis une vingtaine d'années. Les premières recherches tentaient de répondre à la question posée sommairement de la façon suivante : «La fréquentation des services de garde nuit-elle au développement de l'enfant?». La démarche consistait alors essentiellement à comparer des enfants gardés à l'extérieur du foyer à des enfants élevés dans leur famille. Avec le temps, la question est devenue plus complexe de telle sorte que les chercheurs se sont mis à accorder plus d'importance à diverses caractéristiques personnelles des enfants et des environnements, tant le milieu familial que de garde. C'est ainsi que la notion de «qualité» a peu à peu pris une place primordiale dans les recherches sur les services de garde préscolaire.

Notre équipe, membre du Groupe interuniversitaire de recherche en éducation de la petite enfance (G.I.R.E.P.E.), s'intéresse depuis quelques années à ces questions. Plus spécifiquement, elles sont posées dans une perspective de transition d'un environnement préscolaire à un autre, et de fréquentation concomitante de deux services. Un premier projet a porté sur la transition garderie-maternelle (Betsalel-Presser et al., 1989). Nous avons ainsi constaté que, normalement l'enfant qui a fréquenté régulièrement un service de garde avant d'entrer à l'école en fréquentera encore un au moment de la maternelle. Il se trouve alors en situation simultanée de fréquentation maternelle et de garde en milieu scolaire. C'est ce qui a conduit à une deuxième étude, d'où sont tirées les renseignements présentés ici.

L'incursion du côté de la garde en milieu scolaire présente un apport important, puisque ce type de service a fait l'objet de très peu d'examen jusqu'à maintenant. L'objectif est de tracer un tableau des services de garde en milieu scolaire tels qu'observés dans la région de Québec. À partir de ce portrait, nous espérons susciter une réflexion sur la place de la garde en milieu scolaire à l'intérieur de l'école et l'emprise que l'on peut avoir sur son organisation et sur l'amélioration de sa qualité.

Il existe peu d'instruments qui permettent de faire une observation complète des milieux de garde et qui soient en même temps adaptés à la recherche. L'*Early Childhood Environment Rating Scale* de Harms & Clifford (1980), est pratique et facile d'utilisation à des fins de recherche. L'instrument est conçu de façon à tracer un portrait global de l'environnement. Il permet d'observer, entre autres, l'espace physique, le matériel disponible, les expériences favorables à divers aspects du développement des enfants d'âge préscolaire, tout en tenant compte de l'horaire ainsi que de la supervision des activités. Il est fréquemment utilisé comme mesure de la qualité des environnements de services de garde préscolaire.

Bien que cet instrument n'ait pas été conçu pour l'observation en milieu scolaire, les analyses de validité de contenu effectuées montrent qu'il est adapté à l'usage qui en a été fait. Cette échelle est en quelque sorte la caméra qui nous a permis de capter une image, la plus fidèle possible, des services de garde en milieu scolaire. Il importe de souligner que l'objectif ne visait pas l'évaluation individuelle des environnements mais plutôt une comparaison entre les milieux. Le but de l'étude est d'établir des liens entre les différences et les similitudes des milieux fréquentés par l'enfant d'une part, et le développement social et langagier des enfants d'autre part.

Les milieux observés sont 15 services de garde d'écoles primaires de six commissions scolaires de la région de Québec. Leur recrutement s'est fait en tenant compte de la représentation de la population en terme socio-économique, les écoles offrant le service de garde en milieu scolaire étant libres de participer au projet.

Les résultats présentés découlent de l'observation des services de garde en milieu scolaire selon l'échelle d'évaluation de Harms & Clifford. Ceux-ci indiquent une moyenne de 143,6 sur un maximum possible de 259 points. Ces résultats se situent dans la catégorie dite «minimale» de l'échelle. Cette catégorie correspond à l'avant dernier des quatre échelons que comprend l'instrument, soit «inadéquat», «minimal», «bon» et «excellent». L'étendue totale des cotes attribuées est de 107,5 points. L'écart entre les extrêmes de 84 et 191,5 reflète la grande hétérogénéité des milieux observés.

Ces résultats paraissent conformes aux importantes différences observées, notamment sur le plan de l'aménagement, des ressources disponibles et du fonctionnement des services. De manière générale et malgré les limites de ce type d'observation centrée sur les enfants de maternelle, force est de constater qu'il y a certainement place à l'amélioration des services.

Des commentaires

L'organisation et le manque d'encadrement et de ressources des services de garde en milieu scolaire soulèvent de nombreuses questions. Il est évident qu'une partie considérable du problème est du ressort du ministère de l'Éducation du Québec, de l'Office des services de garde à l'enfance, et que les commissions scolaires y ont aussi un rôle important à jouer. Mais nous croyons aussi que le service de garde en milieu scolaire possède une emprise directe sur la situation. Par exemple, à l'intérieur d'une même commission scolaire, deux services ont obtenu des appréciations totalement opposées dans notre recherche. Ils desservent pourtant des milieux d'un niveau socio-économique équivalent et ils sont soumis aux mêmes exigences de structure. Il semble donc que les différences observées sont inhérentes à l'école et au service lui-même.

La prise de conscience du rôle et de la valeur éducative des services de garde nous semble à la base de l'amélioration des services. Stratégiquement, alors qu'il n'existe présentement que des exigences minimales, ce serait le temps idéal pour se faire une

idée précise du rôle qu'on veut se voir attribuer en fonction d'une qualité de service encore à définir. Les services de garde occupent une position privilégiée pour utiliser différentes ressources : gymnase, salle de musique, bibliothèque, ordinateurs, cour d'école. Les groupes multiâges constituent une autre force de ces services qui offrent un potentiel considérable à des multiples égards. Pour améliorer la qualité des services, il faut pouvoir exploiter ce potentiel éducatif.

L'orientation de la garde en milieu scolaire dans un esprit non compétitif, devrait l'amener à choisir une voie complémentaire à l'école. Il reste aux services de garde à se tailler une place, qui ne soit pas celle de l'enseignement ou d'un service de loisir, mais plutôt celle d'un service parascolaire particulier. Il faut notamment poursuivre la réflexion sur le difficile équilibre entre le laisser-faire et la participation obligatoire au programme d'activités.

Selon notre observation, il nous apparaît que l'identité des services de garde en milieu scolaire reste à établir. Nous invitons les personnes intéressées à réfléchir sur le rôle qu'elles désirent occuper dans l'école et sur les valeurs qu'elles veulent privilégier. Cette réflexion contribuera à améliorer la qualité du service, en particulier si la direction et l'équipe de l'école y participent.

Cette recherche est subventionnée par le fonds F.C.A.R. du Québec et le ministère de la Santé et du Bien-être social du Canada.

Références

BETSALEL-PRESSER, Raquel et al. «La qualité de la garderie affecte-t-elle la transition de l'enfant vers la maternelle? *Apprentissage et socialisation*, vol 12, no. 4, 1989, p. 227-237.

HARMS, Thelma et Richard M. CLIFFORD. *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York : Teachers College Press, 1980, p. 40

Forum, de gauche à droite: Claudette Pitre-Robin, Madeleine Baillargeon, Brigitte Guy, Jacques Chagnon, Rosette Côté, Louise Harel et Bertrand Turbide

Madeleine Baillargeon au centre accompagnée par Hélène Larouche et Marthe Lachance

Pour construire les ponts entre l'école et les services de garde scolaires

Raquel Betsalel-Presser
Vice-doyenne
Faculté des Sciences de l'éducation

Maryse Jancas
Attachée de recherche

Élise Rivest
Attachée de recherche

Groupe interuniversitaire de recherche en petite enfance
Université de Montréal

Le Groupe interuniversitaire de recherche en petite enfance (G.I.R.E.P.E.) regroupe des chercheurs de trois universités : l'Université de Montréal, Concordia et l'Université Laval. L'équipe de l'Université de Montréal, dirigée par Raquel Betsalel-Presser, est essentiellement multidisciplinaire; ses membres ont une formation en éducation et une expertise du milieu scolaire et des services de garde.

Les enseignants du préscolaire et les éducateurs de services de garde en milieu scolaire ont souvent l'impression de travailler dans deux «mondes à part» (sans liens évidents entre eux) au sein de la même école. Pourtant, ils se partagent les mêmes enfants. Un nombre sans cesse croissant d'enfants fréquentent ces deux milieux éducatifs différents au sein de la même école : la maternelle selon l'horaire traditionnel de cinq demi-journées/semaine et le service de garde en milieu scolaire pour toutes les autres périodes de fréquentation comprises généralement entre 7 h le matin et 6 h le soir. Le G.I.R.E.P.E. de l'Université de Montréal s'est donc intéressé, dans la présente recherche, à la communication existant entre les enseignants et les éducateurs accueillant ces mêmes enfants de 4 à 6 ans, mais à des moments différents et dans des structures éducatives différentes.

L'importance de la communication pédagogique entre les éducateurs d'un même service de garde est fortement reconnue non seulement par les intervenants de ce milieu (Lemoyne, 1991), mais aussi par plusieurs auteurs et chercheurs qui ont fait état de la nécessité d'établir entre éducateurs une complicité et une cohérence dans leurs interventions (Cloutier, Falardeau 1986). Mais qu'en est-il de la communication entre intervenants de milieux différents fréquentés de façon concomitante par les enfants? Existe-t-elle? Sous quelle forme? Quelles difficultés comporte-t-elle? Quelle importance lui accorde-t-on?

Un questionnaire élaboré par les membres du G.I.R.E.P.E. a permis de décrire l'état actuel de la communication existant entre enseignants de maternelle et éducateurs de service de garde. Cent vingt six intervenants, dont 65 éducateurs et 61 enseignants, ont accepté de répondre à notre questionnaire. Au total, 64 écoles appartenant à neuf commissions scolaires de la région métropolitaine nous ont fourni de l'information à propos de la communication service de garde/maternelle. La très grande majorité des répondants sont des femmes de *nationalité* canadienne et de *langue* française. Seuls quelques répondants de service de garde sont de *sexe* masculin ou de nationalité étrangère. Les deux groupes de répondants se distinguent surtout par l'*âge*. La grande majorité des éducateurs ont entre 23 et 39 ans tandis que la grande majorité des enseignants ont entre 40 et 56 ans.

Sur le plan de la *formation initiale*, les deux groupes de répondants possèdent une scolarité semblable, mais dans des proportions inversées : tandis que la majorité des enseignants détiennent un baccalauréat en enseignement et un tiers d'entre eux un brevet d'enseignement, la majorité des éducateurs détiennent un diplôme d'études collégiales, principalement en Techniques d'éducation en service de garde, et un tiers d'entre eux un baccalauréat en enseignement. Quant à l'*expérience* de travail auprès de jeunes enfants, les enseignants possèdent un plus grand nombre d'années d'expérience que les éducateurs, la plus longue expérience s'élevant à 16 ans pour les éducateurs et à 36 ans pour les enseignants. Le portrait des répondants étant tracé, voyons maintenant comment se présente la communication entre ces deux groupes d'intervenants. Une seule *occasion de rencontre* semble être utilisée fréquemment par les intervenants; il s'agit de la période de transition pour les enfants entre la maternelle et le service de garde de l'école, période au cours de laquelle l'un des intervenants a l'habitude, surtout en début d'année, d'accompagner les enfants. D'autres occasions telles les rencontres à la salle du personnel de l'école ou à l'occasion d'activités sociales organisées par l'école sont moins utilisées par les intervenants. Quant au *contenu de leurs échanges*, le comportement des enfants apparaît comme étant le sujet de conversation le plus fréquent. Quoique les intervenants échangent surtout à propos du comportement général des enfants, il est intéressant de noter que les intervenants parlent davantage des enfants éprouvant des difficultés. De façon opposée, très peu d'intervenants échangent sur leur pédagogie, leurs intérêts pédagogiques, le matériel disponible, des idées d'activités ou la complémentarité des programmes respectifs. On aurait pu présumer que deux intervenants travaillant au sein de la même école auprès des mêmes enfants, mais à des moments différents de la journée, veuillent s'assurer que leurs programmes respectifs ne comportent pas de répétition ou d'incohérence pour les enfants; de façon surprenante, la complémentarité des programmes constitue le sujet de conversation le moins fréquent (parmi ceux énumérés dans le questionnaire) chez les enseignants et les éducateurs.

Concernant la connaissance des *expériences vécues par l'enfant* dans l'autre milieu, seuls les principaux événements tels les fêtes et les sorties constituent un élément connu, et ce, pour seulement la moitié des intervenants. Très peu d'intervenants connaissent la relation que vit l'enfant avec ses pairs ou avec l'intervenant, les événements ayant pu influencer son comportement à l'école, les difficultés éprouvées face à certaines activités, ou l'évaluation reçue.

Au sujet des pratiques de leur collègue dans l'autre milieu, très peu d'intervenants connaissent ce que leur collègue permet ou refuse aux enfants, son approche auprès des enfants en difficulté, son mode de communication avec les parents, sa façon de motiver les enfants ou de régler les conflits entre ceux-ci, l'organisation et l'animation de ses activités ou ses objectifs pédagogiques.

Les résultats du questionnaire démontrent un très haut niveau d'entente entre les enseignants et les éducateurs relativement à leur perception de la communication service de garde/maternelle : un écart moyen de 5 % a été observé entre les réponses respectives de chacun des deux groupes. Par leurs réponses au questionnaire, ils décrivent cette communication comme étant très peu fréquente et très limitée. Cependant, peu d'entre eux se disent très insatisfaits de cette situation.

Pourtant cela ne va pas sans difficulté à plusieurs niveaux. Entre autres, elle empêche tout acheminement régulier de l'information entre les deux milieux. C'est donc avec retard (à titre d'exemple) que l'enseignant apprendra que des problèmes d'ordre familial perturbent tel enfant et que l'éducateur sera informé qu'une journée pédagogique flottante a été fixée à l'horaire. Tout acheminement irrégulier de l'information cause inévitablement des frustrations et impose des ajustements de dernière minute qui nuisent possiblement à la qualité des services offerts.

Le manque de communication entraîne aussi une méconnaissance mutuelle des programmes respectifs. Ne connaissant pas les activités prévues par le collègue de

l'autre milieu puisqu'ils ne s'en parlent pas, il n'est pas surprenant que les enseignants et les éducateurs aient à déplorer des répétitions d'activité. L'enfant doit donc, plus ou moins souvent, répéter le même bricolage, la même chanson, comptine ou sortie, ce qui peut entraîner chez lui une perte de motivation. Il risque aussi d'utiliser le même matériel pédagogique puisque les fournisseurs sont les mêmes et que les achats se font sans consultation mutuelle. Cette situation laisse souvent l'enseignant avec l'impression de se faire «voler» son matériel et ses idées d'activités, puisqu'il en faisait l'utilisation bien avant l'arrivée des services de garde dans les écoles. L'éducateur, pour sa part, a souvent l'impression que les enseignants veulent limiter l'intervention des services de garde à du gardiennage pour s'assurer de garder l'exclusivité de l'éducation préscolaire. Ces grandes difficultés sont aggravées par la pression que les intervenants ressentent de la part des parents et des organismes responsables. Cette pression s'exprime entre autres à travers leur désir de voir le programme de la maternelle et du service de garde accentuer son caractère éducatif et s'axer davantage sur des apprentissages académiques (écriture, lecture, ordinateur). Le manque de communication a aussi une portée sur les intervenants et les enfants. N'ayant que très peu d'échanges, les intervenants se forment une image de l'autre milieu à partir de l'information qui leur parvient essentiellement par l'intermédiaire des enfants. Cette situation favorise l'émergence de préjugés de part et d'autre, puisque les renseignements obtenus ne sont aucunement validés auprès des personnes directement concernées. Faussement convaincus que les enfants de service de garde sont plus agités et plus agressifs, que le personnel éducateur est sans formation initiale, que les enseignants sont contraints de suivre un programme académique pré-établi ou qu'ils considèrent l'éducateur comme un gardien, les intervenants voient leur motivation à communiquer avec leur collègue diminuer progressivement.

Étant conscients des conséquences de cette situation, essayons maintenant d'en dégager les principales causes. L'incompatibilité des horaires, jugée comme étant majeure par les enseignants et les éducateurs, rend difficile toute rencontre régulière. Se partageant les mêmes enfants, les intervenants disposent de moments libres à des périodes différentes : au moment où l'enseignant n'est pas en charge des enfants (avant et après la classe), les éducateurs, eux, deviennent responsables des mêmes enfants. De plus, les intervenants se voient souvent obligés de fixer ces moments de rencontre à l'extérieur des heures régulières de travail, puisque ni le service de garde ni l'école n'acceptent volontiers de défrayer de telles rencontres.

Mais les causes ne sont pas de nature uniquement organisationnelle. D'autres causes possiblement aussi importantes rendent difficile le rapprochement entre les deux groupes de collègues. À ce titre, la confusion entourant actuellement la définition des rôles respectifs des enseignants et des éducateurs engendre chez eux une insécurité à l'égard de leur identité professionnelle. Cette insécurité provoque à son tour des réactions de repli et de défense diverses qui entravent les démarches possibles de communication entre enseignants et éducateurs. Malgré ces obstacles potentiels, les intervenants ont exprimé, par le biais du questionnaire, leur déception à l'égard des conséquences actuelles du manque de communication et leur désir de voir s'accroître la communication entre eux.

Le G.I.R.E.P.E. a donc choisi de concevoir un programme qui permettrait aux enseignants et aux éducateurs d'entreprendre une réflexion sur leurs problèmes actuels tout en leur donnant le support nécessaire pour qu'ils construisent les ponts entre leurs milieux de travail respectifs. C'est donc dans une optique de recherche-action, qu'a été conçu le «Programme de concertation».

Les principaux objectifs de ce programme étaient d'accroître le niveau de communication existant actuellement entre les enseignants de maternelle et les éducateurs de service de garde en milieu scolaire et de les amener à développer des attitudes de concertation et de collaboration l'un à l'égard de l'autre. Trente-et-un éducateurs et 19 enseignants de 28 écoles de commissions scolaires de la région métropolitaine ont participé à ce programme. Le programme consistait principalement à trois journées-atelier à l'Université de Montréal et à quatre entrevues dans chacune des écoles. Une lecture préliminaire des résultats de ce programme indique que les intervenants ont augmenté significativement leur niveau de communication et qu'ils ont modifié leur perception à l'égard de leur collègue. Il semble qu'ils ont aussi développé des moyens leur permettant d'ajuster leur intervention pédagogique de manière à éviter, entre autres, la répétition d'activités et l'utilisation de mesures disciplinaires différentes. Réaliser qu'ils éprouvaient souvent les mêmes difficultés semble leur avoir permis d'une part, de développer un sentiment de solidarité et, d'autre part, d'engager des démarches communes pour sensibiliser les directions d'écoles aux problèmes éprouvés.

À partir de l'expérience vécue par les participants, nous avons dégagé certaines étapes pouvant s'insérer dans une démarche de développement de la concertation aboutissant à une communication optimale. Ce développement prenant d'abord naissance par les contacts sociaux informels, l'enseignant et l'éducateur utilisent les activités sociales et les pauses à la salle du personnel pour échanger à propos de sujets ne concernant pas directement le travail. Sur la base de ces échanges informels, se greffent dans une deuxième étape des échanges pratiques concernant le service de garde et la maternelle (liste des enfants inscrits au service de garde, horaire du personnel éducateur, calendrier scolaire, entre autres). Ces informations peuvent être acheminées par notes, pigeonnier ou même par l'intermédiaire du secrétariat. Dans une troisième étape, ils échangent à propos d'informations faisant l'objet de préoccupations communes (difficultés et progrès des enfants, idées d'activités). Ces échanges exigent souvent l'organisation de rencontres plus structurées, pouvant avoir lieu dans le local de la maternelle ou au service de garde. Dans une quatrième étape, ils échangent sur le fonctionnement de chacun des milieux (programme d'activités, exigences, valeurs). Cette étape peut aussi s'avérer un moment propice pour inviter l'enseignant à visiter le service de garde et suggérer une visite de la maternelle. Dans une cinquième étape, ils peuvent s'entendre sur une délimitation des rôles du service de garde et de la maternelle. Cette démarche peut avoir lieu à une rencontre prévue par la direction d'école durant une journée pédagogique ou par la personne responsable du service de garde pendant une réunion du personnel. Dans une sixième étape, ils peuvent réaliser des projets communs : sortie commune, activité complémentaire, partage de matériel, outil d'observation commun, partenariat dans un plan d'intervention pour un enfant éprouvant des difficultés d'adaptation. Enfin, dans une dernière étape, ils peuvent prévoir des rencontres régulières avec leur collègue, soit à des réunions de personnel du service de garde, pendant le temps libre de l'enseignant, ou, encore, certaines journées pédagogiques.

Il est essentiel de souligner que ces étapes ne constituent en rien une méthode universelle pour construire les ponts entre les services de garde et l'école. Elles ne sont que le reflet de la démarche suivie par les participants au programme de concertation de notre groupe de recherche.

Toutefois, par le biais de la communication et de la concertation, les intervenants estiment pouvoir créer une plus grande cohérence entre leurs programmes et permettre ainsi à l'enfant de vivre une transition plus harmonieuse entre les deux milieux. Ces intentions des intervenants reflètent bien les résultats de plusieurs recherches qui tendent à démontrer que l'adaptation de l'enfant se trouve facilitée lorsqu'une certaine continuité est respectée entre les différents milieux que l'enfant fréquente. Ce qui est très heureux, c'est qu'un nombre de plus en plus grand de directions d'école sont conscientes de l'importance de développer cette saine communication entre les intervenants d'une même école et décident d'y accorder temps et énergie.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada le Fonds canadien d'aide à la recherche et le ministère de l'Éducation du Québec.

La maternelle ou la garderie pour les enfants de 4-5 ans
Forum

Animateur
Bertrand Turbide

Rosette Côté
Première vice-présidente
Centrale de l'enseignement du Québec

Brigitte Guy
Présidente
Association des services de garde en milieu scolaire du Québec

Madeleine Baillargeon
Professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Louise Harel
Députée
Assemblée nationale du Québec

Claudette Pitre-Robin
Directrice
Regroupement des garderies de la Montérégie

Jacques Chagnon
Député
Gouvernement du Québec

Intervention de Rosette Côté
Première vice-présidente
Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)

Mon intervention sera marquée par deux préoccupations centrales : l'urgence d'agir en faveur des enfants et la triste obligation de composer avec la réalité politique d'un réseau de services de garde développé en dents-de-scie.

Il fallait le parti pris public pour les enfants de la Juge Ruffo, les cris d'alarme stridents sur les enfants violentés ou négligés, sous-alimentés, en processus de décrochage ou d'échecs scolaires pour que la société québécoise comprenne qu'elle était loin d'avoir assumé ses responsabilités vis-à-vis des enfants. A-t-on vraiment compris la leçon? Ne nous faut-il pas plutôt admettre que lorsque les femmes ont lâché une des mains des enfants pour se permettre d'aller explorer ailleurs, ni les pères, ni le pouvoir politique, ni la société n'a saisi cette main libre?

Le portrait sur les enfants est tracé, le diagnostic est clair. En effet, les expériences et les études d'ici et d'ailleurs ont prouvé l'influence de la petite enfance sur l'intégration ou la marginalisation sociale. Il y a bien longtemps que les preuves sont faites relativement aux rôles bénéfiques du dépistage, de la prévention, de la stimulation, de la socialisation des garderies éducatives sur le développement des enfants. Il y a bien longtemps aussi que nous savons que les milieux de vie des enfants conditionne leur être et leur devenir, tant dans leurs relations avec eux-mêmes et avec les autres que dans leurs apprentissages. Or, le diagnostic que bon nombre de groupes sociaux ou d'études ont posé, sur le Québec, révèle que l'élargissement des inégalités économiques des personnes et des familles a augmenté ou a alourdi le nombre de facteurs de risque au développement des compétences des enfants. En effet, le rapport du Comité Bouchard dénombre plus de 50 000 enfants en difficultés graves sans compter ceux dans l'antichambre du décrochage social, répartis dans plus ou moins 65 municipalités régionales de comté (M.R.C.) considérées comme défavorisées.

De plus, rappelons que seulement 20 % environ des enfants du Québec peuvent jouir de services de garde.

Quelques mots sur les difficultés vécues par les jeunes à risque. Ils vivent une relation de confiance hasardée ou cassée et ne se sentent pas importants pour leurs parents ou les personnes qu'ils rencontrent; ils ont des troubles de comportement ou de langage, leurs habiletés sociales sont déficientes, leur vie en groupe est perturbée et leur milieu familial impose des obstacles liés de plus à la sous-alimentation, à la violence, à la sous-stimulation intellectuelle, à l'autoritarisme et à la pauvreté affective.

S'il est vrai qu'un certain virage en faveur des enfants s'est amorcé, il convient quand même de jeter un court regard rétrospectif pour éviter de reproduire les mêmes erreurs, notamment dans nos stratégies en milieux défavorisés.

Deux conceptions de services ont toujours coexisté et se sont parfois confrontées. Par la philosophie ou à l'usage, les pouvoirs politiques ont trop souvent considéré la garderie comme un service de garde pour les parents, et la maternelle comme un service éducatif pour les enfants. Dans le premier cas, les besoins des parents, leur capacité de payer, leurs spécificités servaient de principaux repères au développement du service. Dans le cas de la maternelle, parce qu'elle était assimilée au système d'éducation, le caractère universel, la gratuité du service et les besoins éducatifs des enfants déterminaient le principe de l'accessibilité. Au gré des réflexions sur l'école et des particularités, et de la demande de ratios particuliers de certaines clientèles scolaires, sans oublier les fortes pressions des enseignants de maternelle, celle-ci s'est vue s'élargir aux groupes d'enfants de milieux ethno-culturels ou défavorisés, avec le même objectif que celui qui prévalait pour ces enfants dans le reste de l'école.

Dans la perspective d'une réflexion globale portant sur une vraie politique de la petite enfance où les services devraient être intégrés, synchronisés, coordonnés, diversifiés dans les lieux, mais uniques et continus dans leurs objectifs de développement optimal et de socialisation des enfants, on peut déjà affirmer que ces logiques ne tiennent plus. Ainsi, le temps est-il venu pour la concrétisation d'une politique de la petite enfance, ce qui devrait permettre, en retour, d'aplanir les problèmes d'évolution morcelée des lieux et de comparaison entre ceux-ci.

En attendant, la question de la maternelle ou la garderie est posée et se présente ainsi : dans le contexte socio-politique actuel, qu'est-ce qui serait le mieux pour les enfants de 4 ans des milieux défavorisés et pour ceux de 5 ans?

En 1991, il n'y a pas encore de choix politique clair en faveur du bien-être des enfants et d'une stratégie nationale proactive. Le développement d'un réseau de

services de garde évolue en dents-de-scie, le financement est encore insuffisant, précaire et il repose sur les épaules des parents. J'ai entendu dire qu'un certain courant politique semblait favoriser d'abord les garderies à but lucratif. Que choisir quand il n'y a pas de développement de garderies à l'horizon, que des enfants et parents vulnérables doivent obtenir rapidement des services non disponibles et que, parallèlement, un programme éducatif pour les 4 ans des milieux défavorisés est actuellement offert avec succès à l'école, notamment, sur l'île de Montréal? Ce programme gratuit, aussi perfectible soit-il, a des objectifs clairs d'intégration sociale, de prévention et de stimulation de l'enfant, d'identification des stratégies d'apprentissage non acquises par les enfants, d'activités de vie de groupe, d'une préoccupation attentive à des troubles de comportement et de langage, et d'une stratégie de participation continue des parents dans le processus éducatif du jeune. Cela pourrait être appliqué aussi bien dans les garderies, mais celles-ci sont trop peu nombreuses et on connaît la volonté politique gouvernementale au sujet de leur développement.

De plus, la maternelle 5 ans a fait ses preuves dans son rôle de dépistage et d'éveil, son objectif d'apprivoisement du monde scolaire et d'intégration progressive et en douce au système, son rôle de cheminement précédant les apprentissages scolaires formels et son action sur les processus mentaux et les habiletés de l'enfant. Pour ces raisons, conjuguées aux nouvelles réalités québécoises de l'accentuation du travail salarié des femmes et de l'influence souvent néfaste des médias sur la pensée, les valeurs et l'identité des enfants, il nous semble nécessaire, presque obligatoire, de prolonger le service offert aux enfants de 5 ans à plein temps.

Sachant cela, et sachant aussi l'urgence de s'occuper rapidement d'un nombre grandissant d'enfants en situation de fragilité qui ont besoin de support et d'aide, et jusqu'à preuve du contraire, nous, à la CEQ, privilégions le statu quo du 4 ans à l'école pour les enfants des milieux défavorisés.

Cependant, si le Québec décide d'adopter une réelle politique de la petite enfance et s'il répond favorablement à la recommandation du Comité Bouchard relativement à l'instauration d'un programme national de stimulation infantile pour les 2 à 4 ans (inclusivement) dans des garderies éducatives oeuvrant dans des milieux défavorisés et pluriethniques, nous sommes disposés à réfléchir et à étudier les avantages et inconvénients de l'instauration des classes préscolaires 4 ans, soit dans les locaux de l'école primaire, soit dans des garderies, en tenant compte d'abord des besoins des enfants et de ceux des parents.

Intervention de Brigitte Gay

Présidente
Association des services de garde en milieu scolaire du Québec

Avant de tenter de déterminer si c'est la maternelle ou la garderie qui convient aux enfants de 4-5 ans, il faut d'abord se demander ce qu'un enfant de 4 ou 5 ans a besoin comme milieu de vie éducatif pour lui permettre de se développer harmonieusement sur tous les plans et de favoriser ses apprentissages.

À cet égard, les spécialistes de la petite enfance s'entendent généralement sur certains principes de base dont les principaux sont :

- fournir un environnement stimulant, riche par sa variété, sa complexité, son accessibilité et sa sécurité, où l'enfant peut expérimenter, explorer activement et faire des choix;
- se doter d'un personnel éducateur compétent, qui connaît les besoins de l'enfant, qui a la capacité de guider, diriger, supporter, encourager et initier des activités afin que l'enfant se sente responsable et compétent, et qui sache créer une structure ouverte et de grande liberté;
- établir la communication et la concertation indispensables entre tous les intervenants qui travaillent auprès des mêmes enfants.

Le service de garde en milieu scolaire

En tenant compte de ces principes de base, il m'apparaît évident que le service de garde en milieu scolaire peut offrir ce milieu de vie aux enfants de 5 ans et plus.

En effet, il est un milieu ouvert, informel, où l'exploration libre des activités est encouragée, où l'enfant peut participer activement à son propre développement, où on lui laisse le temps de manipuler, de découvrir à son propre rythme.

Il permet à l'enfant de vivre autre chose que l'académique, il permet tout ce que l'école a laissé de côté... à savoir, vivre des projets de groupe où l'enfant peut exercer librement sa créativité, projets où il se découvre, il invente, se mesure, se valorise sur tous les plans : sportif, culturel, social, artistique, écologique.

Il apprend à tailler sa place avec des enfants autres que son groupe classe, avec des plus grands, à se faire respecter, à respecter les autres.

Ce milieu lui permet de rester dans son milieu naturel, c'est-à-dire son école, son quartier. Il développe un sentiment d'appartenance grâce à la richesses des expériences qui lui est permis de vivre.

C'est un milieu souple, c'est-à-dire, sans les contraintes d'un programme avec des objectifs à atteindre. Donc toutes les expériences ou presque sont possibles.

Le service de garde en milieu scolaire, c'est l'école de la vie dans l'école, où l'on se préoccupe de toutes les dimensions humaines de l'enfant. Il joue un rôle d'intermédiaire, de transition entre la famille et l'école.

L'enfant de 5 ans a une place privilégiée au sein du service de garde en milieu scolaire. Il est protégé par les plus grands qui souvent le prennent en charge.

Les ratios sont généralement entre 10 et 15 enfants par éducateur, ils permettent d'offrir à l'enfant une attention plus individualisée.

Pour les 5 ans, leur année au service de garde en milieu scolaire favorise une intégration, une adaptation progressive à l'école. Le service de garde en milieu scolaire, c'est une micro-école dans l'école.

Il permet à l'enfant de 5 ans de se familiariser parfaitement avec tous les lieux physiques, les différents personnels de l'école.

Quand il arrive en première année, il peut plus rapidement concentrer ses énergies sur des apprentissages académiques plus formels.

Bien entendu, tout n'est pas acquis dans les services de garde en milieu scolaire qui sont encore bien jeunes. Beaucoup reste à faire pour améliorer la qualité, mais on observe d'année en année des améliorations tangibles : ces services se structurent davantage, le personnel est plus expérimenté et de plus en plus qualifié (plus de 50% du personnel a une formation de niveau collégial et universitaire).

Des programmes éducatifs s'instaurent petit à petit. On tente de diminuer les ratios enfants/éducateur.

Cependant, certains aspects tels celui de la communication entre les différents intervenants, soit entre l'éducateur de maternelle et celui du service de garde en milieu scolaire, sont plus problématiques et demandent qu'on s'y emploie fermement.

Mais là encore, les gens concernés en sont de plus en plus conscients et font des efforts de concertation, de complémentarisation et de support mutuel.

Dès que la volonté est là, des solutions apparaissent, des collaborations et même des complicités s'établissent pour le plus grand bien-être des enfants.

Par exemple, des moyens conjoints sont adoptés pour faciliter ou diminuer les transitions des enfants d'un milieu à l'autre, des renseignements sont mis en commun au moment de l'adoption d'un plan d'intervention prévu pour certains enfants par les spécialistes de l'école, et bien entendu, par la suite, un suivi cohérent est adopté par tous les intervenants concernés.

Est-ce la structure la plus adéquate?

Maintenant que je vous ai brossé sommairement le tableau de ce que peut offrir un service de garde en milieu scolaire aux enfants de 5 ans, on peut se poser la question suivante : «Est-ce la structure qui convient le mieux aux enfants de 5 ans? Ou est-ce la maternelle temps plein ou à mi-temps? Ou encore, le service de garde en milieu scolaire mi-temps, combiné avec la maternelle mi-temps? Ou pourquoi pas le service de garde en milieu scolaire temps plein?

C'est à mon sens une question fort complexe qui demande une réflexion en profondeur de la part de tous les gens concernés, à commencer par les parents, les intervenants de la petite enfance qui travaillent actuellement dans les structures en place, soit le personnel éducateur de tous les types de garde familiale, scolaire et garderie, les éducateurs de maternelle, les directions d'école, les enseignants de première année, les spécialistes et chercheurs en éducation, les différents syndicats ainsi que les instances gouvernementales concernées.

Il s'agit de dépouiller la littérature actuelle qui fait état des recherches traitant de la question, tant du côté américain qu'européen, pour constater les divergences de positions.

Plus près de nous, au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis *L'éducation préscolaire, un temps pour apprendre*, s'est également penché sur la question du temps de présence des enfants d'âge préscolaire :

«Si l'on convient assez généralement de l'importance de la stimulation précoce des jeunes enfants d'âge préscolaire, tous ne s'entendent pas sur la nécessité de confier l'ensemble de ce mandat à l'institution scolaire.

Aussi, les propositions visant à augmenter ou étendre l'accès aux services préscolaires pour les enfants de 4 et 5 ans ne font-elles pas l'unanimité; elles s'inspirent d'ailleurs de motivations fort différentes sur le plan éducatif.» «On doit cependant continuer de s'interroger sur les bénéfices réels d'une scolarité à temps complet pour les enfants de maternelle. C'est donc aux données de la recherche qu'il faut se référer pour convenir des retombées d'une telle initiative.

Or, peu nombreuses, les études relatives à l'influence du temps complet à la maternelle sur les habiletés scolaires ultérieures des enfants sont aussi peu concluantes, tellement les objets sur lesquels elles portent sont différents et les résultats auxquels elle arrivent apparaissent contradictoires.»

Si l'on rattache cette perspective d'augmentation du temps à l'idée d'une programmation davantage soucieuse de contenus formels, des hésitations importantes se manifestent encore chez certains chercheurs.

Bien qu'il soit reconnu que nombre d'enfants puissent aborder avec succès de tels apprentissages, plusieurs auteurs conviennent de l'importance de tenir compte, pour la majorité des jeunes enfants, du niveau de développement d'habiletés plus générales et de la maturité psychologique.

Des apprentissages faits en temps opportun prennent souvent moins de temps à maîtriser, en plus d'exiger moins d'efforts.

Donc, l'examen des résultats de recherche disponibles ne permet pas de conclure d'emblée à la nécessité de l'accès universel à des services d'éducation préscolaire à temps complet.

Une intensification des pratiques actuelles de développement serait peut-être plus indiquée dans l'immédiat que le coûteux projet d'une extension qui ne serait que quantitative.

En conclusion, il est donc prématuré, à mon avis, de déterminer, d'une part, si la maternelle à plein temps mise en place pour les enfants de milieux défavorisés depuis à peine quelques semaines, est la meilleure solution et, d'autre part, s'il y aurait lieu de l'offrir à tous les enfants de 5 ans.

Certains impacts se font déjà sentir dans les services de garde en milieu scolaire et, nul doute, dans les garderies également.

Il faudrait donc laisser les quelque 73 écoles concernées vivre l'expérience pendant quelque temps et ensuite évaluer les résultats.

Parallèlement à cette expérience, il y aurait lieu de mener des consultations sur ces questions auprès des différents intervenants, tout en continuant de consolider nos acquis et de bonifier les services de garde déjà en place.

Il serait dangereux et insensé de se précipiter pour changer ce qui existe actuellement, sans y avoir réfléchi collectivement.

Nous avons su, jusqu'à maintenant, nous donner des structures qui nous sont propres et dont nous sommes fiers (entre autres, nos trois réseaux de service de garde) afin de répondre aux besoins des enfants.

Il ne faudrait donc pas, par trop de précipitation, tout compromettre et devoir tout recommencer!

Intervention de Madeleine Baillargeon

Professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

En soi, le milieu n'a pas d'importance, dans la mesure où nos services actuels, soit les services préscolaires de l'école et ceux de garde, me semblent tous avoir le potentiel nécessaire pour jouer le rôle que je souhaiterais qu'ils jouent. Mais actuellement aucun n'est en mesure de le jouer pleinement et tous ont besoin d'une planification, d'une coordination entre eux et d'une amélioration de leur qualité. Quel que soit le ou les lieux où ils sont offerts, il faut que les services soient accessibles et de qualité. Cela devrait constituer les objectifs que nous tous du préscolaire devrions viser.

Pour y arriver, la meilleure façon, celle dont je rêve, me semble la création d'un véritable niveau préscolaire qui serait, idéalement, intégré au système d'éducation, parce qu'il s'agit dans tous les cas de services éducatifs. Mais j'avoue que j'ai beaucoup de difficulté à imaginer concrètement comment cela pourrait se faire, car je ne trouve pas les actions du ministère de l'Éducation du Québec très éloquentes en la matière. Par exemple, à l'annonce des mesures récemment prises en milieux défavorisés ma réaction a été très ambivalente. J'ai été très contente, enfin, de voir une certaine reconnaissance du potentiel du préscolaire en matière de prévention, mais très inquiète de constater l'improvisation de ces gestes. Ainsi, on ne semble tirer aucunement partie des conclusions des expériences menées en la matière chez nous et aux États-Unis, dans les années 1970. Étant donné les travaux que j'ai fait sur le sujet, je me sens bien placée pour dire que l'orientation de nos maternelles 4 et 5 ans plein temps aurait besoin d'être revue. De toute façon, je souhaite que nos services relèvent d'une même structure gouvernementale, d'un vrai ministère dirigé par un ministre ayant pleins droits et pouvoirs, que ce soit du côté des affaires sociales ou de l'éducation. L'expérience européenne, beaucoup plus longue que la nôtre, est très intéressante à ce sujet. Incidemment, la tendance là-bas consiste à unir des services déjà beaucoup plus accessibles et coordonnés, et à les assouplir.

Je rêve d'un niveau préscolaire où l'on pourrait garder et renforcer les qualités de nos services actuels et les améliorer là où ils sont faibles. Par exemple, je trouve que nous avons réussi jusqu'à maintenant à avoir beaucoup de souplesse dans nos services préscolaires. Cela permet, par exemple, à une garderie de développer son propre programme d'activités en respectant les valeurs de l'équipe et du milieu qu'elle dessert et à nos maternelles d'avoir un programme très vaste qui laisse une grande marge de manœuvre aux enseignants dans leur classe. Nos services de garde favorisent aussi une grande participation des parents, évitant le piège que l'on retrouve souvent dans les mesures collectives, soit celui de déresponsabiliser les gens.

Il faut garder ces acquis. Il me semble, comme à plusieurs des autres participants à ce forum que l'urgence est du côté de certaines clientèles cibles, notamment en milieux défavorisés. Mais même si on ne peut y arriver à court terme, je persiste à croire que la meilleure façon d'atteindre des clientèles particulières reste l'accès à des services universels. Actuellement, par exemple, même si les maternelles 4 ans visent les enfants de milieux défavorisés, elles ne les atteignent pas toujours, loin de là. C'est en effet un critère géographique qui détermine s'il y aura de tels services sur le territoire qu'un enfant habite, soit la moyenne des revenus de ses habitants. Ainsi un enfant d'un territoire n'entrant pas dans cette définition mais provenant d'une famille réellement défavorisée, n'aura pas accès à ces services. Quant aux services de garde, s'ils accueillent des enfants défavorisés, c'est bien malgré les orientations politiques qui les régissent et qui ont notamment permis, en toute cohérence, les coupures que l'on sait envers certaines familles à faibles revenus. En effet, l'*Énoncé de politique* de la ministre Gagnon-Tremblay est très clair là-dessus : la priorité est aux parents au travail ou en voie de l'être et à la garde en milieu de travail. Il est d'un silence très éloquent sur les enfants handicapés, malgré une politique existant par ailleurs à l'Office des services de garde à l'enfance. Encore faut-il qu'il y ait des services de garde, ce qui est loin d'être le cas dans certaines régions. Et quand il y en a, encore faut-il qu'ils aient des places disponibles, ce qui n'est pas certain non plus, comme les parents en ont témoigné à l'ouverture de ce Colloque. Bref, le rôle de prévention et de dépistage des services préscolaires est loin d'être assuré dans l'état actuel tant des services relevant du ministère de l'Éducation que de ceux relevant de l'Office des services de garde à l'enfance.

Sur le plan de la qualité, bien que beaucoup de facteurs soient reliés aux pratiques éducatives à l'intérieur des services, il faut reconnaître qu'elle est très tributaire des grandes structures. C'est là, entre autres, que les grands objectifs des services sont déterminés, mais c'est là aussi que la planification, la coordination et l'encadrement des services pourraient être décidés. Si cela avait été fait dans le passé, nous n'en serions pas à nous sentir menacés par des collègues qui font le même travail que nous. Actuellement, nous avons un urgent besoin de tout cela pour améliorer la qualité de tous nos services, c'est-à-dire, pour rien de moins qu'améliorer la qualité de vie des enfants, de leurs familles et par conséquent de la société tout entière.

Pour réaliser concrètement ces grands changements, il faut d'abord abattre nos cloisons pour ensuite construire ensemble, en commençant là où l'urgence est la plus grande et en misant sur les forces actuelles. C'est pourquoi j'ai tendance à favoriser la maternelle 5 ans temps plein en l'implantant d'abord en milieux défavorisés. Mais pas du jour au lendemain, pas de la façon dont cela se dessine présentement. Les enfants ayant des besoins de garde continuent d'en avoir même avec la maternelle plein temps; ils devraient pouvoir avoir accès à la garde scolaire de la même façon que les enfants du primaire. On ne peut pas non plus improviser sans mise à l'essai un programme d'activités pour une journée entière dont on a très peu l'expérience. J'ai par contre tendance à préférer qu'on confie aux garderies les mesures visant les enfants défavorisés de 4 ans. D'abord parce que si je trouve préférable que les enfants ne fassent pas la navette entre deux services à 5 ans, cela m'apparaît d'autant plus important pour des enfants plus jeunes. Ce sont là des pistes à examiner de plus près selon les milieux et leurs ressources, et dont il faut absolument débattre entre nous et avec les décideurs. Une formule souple pourrait nous amener à souhaiter une solution à un endroit et une autre ailleurs. Cela serait facilité si nous étions regroupés dans une même structure qui ne serait pas en compétition avec une autre. Ce forum est l'une des premières occasions que nous ayons de nous en parler; nous devrons nous en donner bien d'autres.

Intervention de Louise Harel

Députée
Assemblée nationale du Québec

Ça m'a fait vraiment plaisir d'accepter cette invitation et en même temps ça m'a inquiétée. Je veux tout de suite vous en parler: ça m'a inquiétée que finalement ce soit la seule activité où on a invité des gens de la politique, moi et monsieur Chagnon. Ça m'a inquiétée pour la raison suivante : est-ce que ce serait une autre manière de nous lancer dans un débat de structures pour nous empêcher de bien identifier ce qui doit être le seul objectif que l'on doive poursuivre ensemble, soit celui de se donner une politique de la petite enfance et que, en mettant en jeu ce débat de structures, finalement on paralyse ce qui devrait venir en disant que les idées ne sont pas mûres, qu'on va encore attendre. Je crois vous dire que j'ai l'impression qu'actuellement il y a une régression à l'égard de tout ce qui est l'enjeu de la petite enfance. En trois mots, comment j'en suis arrivée à ce dossier de la nécessité d'une politique de la petite enfance, le secteur le plus déficient actuellement au Québec.

Je m'y suis engagée en écoutant justement le Ministre de l'Éducation qui disait sur toutes les tribunes du Québec, qu'il y avait une augmentation vertigineuse du nombre d'enfants en difficulté d'apprentissage et de comportement dans le réseau scolaire. Ce n'est pas peu de choses, il y avait 140 000 de nos enfants dans cette situation, et ce serait là une progression arithmétique dont on ne connaît pas la fin. Cent quarante mille enfants en difficulté d'apprentissage, c'est plus encore que tous les enfants inscrits au secteur privé de l'enseignement, et auxquels pourtant on porte une attention du fait qu'ils sont nombreux. C'est plus encore que tout le secteur anglophone au Québec, c'est en soi un secteur qui coûte un milliard de dollars par année.

Quand je me suis rendue compte de cette augmentation absolument vertigineuse, ça ne m'a pas pris de temps avec l'expérience que j'ai maintenant, dans un comté du bas de la ville depuis 12 ans, à voir que c'était directement relié à l'absence d'une véritable politique de la petite enfance. Je suis arrivée à cette conclusion après réflexion et pour confirmer mon intuition. Je m'y suis mise en constatant d'abord que le taux d'échec, au secondaire III dans mon quartier, était à peu près le même qu'à Pointe-Saint-Charles, ce qui était deux fois et demi plus que dans certains quartiers défavorisés.

Je me suis demandée pourquoi on abandonne, en Secondaire III. Je me suis rendue compte que c'est en troisième année, c'est-à-dire dès le primaire, qu'on peut voir s'il y a des risques plus grands d'abandon scolaire au niveau du Secondaire. Et, finalement, après toutes ces lectures qui me sont venues de ces études savantes du ministère de l'Éducation, j'ai conclu que ce n'est pas juste en secondaire III que ça se passe. Finalement, oui, c'est bien vrai la croyance populaire qui veut que tout se joue avant 6 ans. L'égalité des chances, ce n'est pas en première année que ça doit commencer, mais avant.

Et puis, ensuite il m'est venue cette conviction profonde que je veux faire partager aujourd'hui au-delà de tous les débats qu'on pourra avoir après, une conviction absolument incontournable: que ça se joue avec les parents, qu'il est absolument impensable, impossible de faire évoluer un enfant si celui-ci pense trahir son parent. Ce sont là des expériences qui sont menées dans mon quartier et qui ont été confirmées par toutes ces études américaines qui démontrent, entre autres, que le succès de toutes ces expériences menées depuis 20 ans aux États-Unis a découlé directement des visites à domicile faites dans le but de rencontrer la mère et l'enfant.

Le deuxième principe porte donc sur la nécessité d'investir de façon importante pour motiver les parents, puisque l'adaptation de l'enfant à l'école dépend de la motivation des parents. L'estime de soi, la confiance en soi de l'enfant dépend de la motivation des parents. Tous les enfants sont pareils, qu'ils soient riches ou pauvres, ils ont tous tendance à se conformer aux attentes de leurs parents. Et quand, pour les parents, école signifie échec, défaite, imaginez-vous ce que ça représente pour une

enfant de réussir à l'école. Ça veut dire trahir son parent, transgresser une norme importante pour lui. Selon moi, il faut, dans la petite enfance une intervention qui va permettre d'offrir le réseau de support naturel qui s'est perdu au fil de tous ces bouleversements que la famille a connus et qui va permettre de donner de nouveaux moyens d'entraide aux parents.

Dans mon quartier, les *Enfants de l'espoir* est un programme qui s'adresse à des enfants de 5, 6, 7 ans. C'est aussi devenu les parents de l'espoir, parce que, rapidement, tous les intervenants ont constaté qu'il ne pouvait pas y avoir d'évolution réelle pour l'enfant s'il n'y avait pas aussi une classe des parents de l'espoir.

Finalement, troisième principe, indispensable, la concertation entre les intervenants communautaires, les intervenants du C.L.S.C. et les intervenants du préscolaire avant d'arriver à la question que vous nous posez, à laquelle d'ailleurs j'ai l'intention de répondre clairement. Mais avant d'y répondre, je veux vous inviter à réclamer un débat public au Québec sur une politique de la petite enfance. Tout à l'heure, quand j'ai parlé de régression, j'évoquais la régression dans la mission des services de garde. Cette régression est apparue avec l'*Énoncé de politique*, en 1989, et elle s'exprime de la manière suivante : que ce soit pour les classes moyennes ou pour les familles pauvres, le service de garde vise dorénavant à leur permettre de résoudre leurs problèmes de garde quand ils sont aux études ou quand ils vont chercher des revenus. La preuve de ce qui précède est que pour la classe moyenne, les frais ne sont pas déductibles d'impôt si les parents, les deux, ne sont pas sur le marché de l'emploi ou à plein temps aux études. Pour les familles pauvres, c'est le même principe pervers, c'est-à-dire que le service de garde n'est pas fait pour l'enfant. C'est une des composantes qu'a modifiée cet *Énoncé de politique* par rapport à la politique votée en 1977.

C'est extrêmement important, parce qu'il y a eu toute une transformation de la fiscalité au Québec. On a remplacé les déductions d'impôt par des crédits d'impôt, sauf pour les services de garde, parce que les services de garde sont toujours considérés comme des frais déductibles en vue de gagner un revenu. Ils n'ont donc pas été transformés en crédit d'impôt dans la réforme de Gérard D. Lévesque intervenue en 1988. Et où est-ce que ça nous conduit? Aujourd'hui, ce sont les familles pauvres qui en subissent le contrecoup par suite de cette directive en vigueur depuis avril dernier, à l'effet que les enfants des familles pauvres sont écartés du service de garde si les parents ne participent pas à des mesures d'employabilité. Cela vient du même principe. Le principe qui vaut pour les classes moyennes et qui établit que ce n'est qu'un service pour résoudre les problèmes de garde de parents qui vont chercher un revenu ou un diplôme.

Comment conclure autrement que de vous inviter, au-delà de ce débat qui est important, à privilégier (moi c'est la proposition que je fais) d'offrir la maternelle 5 ans plein temps au Québec à tous les enfants. J'ai essayé d'actualiser ce que cela coûterait. Au minimum, c'est 175 millions de dollars pour offrir à l'ensemble des enfants de 5 ans qui sont inscrits actuellement à 98 % de façon volontaire à la maternelle. C'est une réalité incontournable. À 98 % au Québec, les parents inscrivent volontairement les enfants à la maternelle 5 ans. Ce que je propose, c'est de l'offrir à plein temps, mais qu'on réserve la garderie éducative pour les enfants de 4 ans avec, évidemment, un financement assurant aux parents la gratuité pour les enfants des milieux défavorisés.

Intervention de Claudette Pitre-Robin
Directrice
Regroupement des garderies de la Montérégie

Si je trouve important le thème de ce forum «La maternelle ou la garderie pour les enfants de 4 et 5 ans», c'est qu'enfin, cette discussion a lieu sur la place publique. Il est essentiel, en effet, avant la prise de toute décision ou de toute orientation qu'une consultation large soit faite à partir d'une réflexion sur les besoins des enfants et sur la meilleure façon d'y répondre.

Nous nous retrouvons ici, devant un projet, une vision de la CEQ, mais je ne désire pas débattre de ce projet. Il est trop tôt, à ce moment-ci, pour prendre une décision, pour adhérer à la réflexion d'un seul groupe d'intervenants.

Le lieu, la place et les services aux enfants du Québec devraient d'abord défendre les besoins des enfants du Québec.

C'est d'abord par la définition de ces besoins-là que toute réflexion devrait se faire. Pour cela, tous les intervenants de la petite enfance doivent être associés et surtout et en premier lieu, les parents.

Questionner les besoins des enfants, c'est aussi se préoccuper du besoin de leurs parents. Il serait donc nécessaire aussi de savoir ce que les parents désirent pour leurs enfants, car ce sont eux les premiers concernés.

Il faut se laisser guider par l'intérêt de l'enfant et non par des intérêts individuels, corporatistes ou financiers.

La maternelle 4-5 ans, c'est un choix de société, car faire ce choix implique éliminer ou modifier d'autres choix ou avenues. Alors, il n'appartient pas à la CEQ d'imposer son modèle. C'est ensemble, parents, intervenants et spécialistes de la petite enfance, que cette démarche devra être faite.

Et j'espère qu'avec ce forum, le débat soit lancé.

Intervention de Jacques Chagnon
Député
Gouvernement du Québec

Davantage que n'importe quelle autre forme institutionnalisée de garderie ou de préscolarisation, le rôle des parents ainsi que celui du milieu environnant sont primordiaux dans le développement de stimuli chez de jeunes enfants.

Il existe déjà depuis près d'une vingtaine d'années des services de préscolarisation offerts à Montréal à des clientèles de milieux défavorisés. Les chercheurs concluent, après avoir étudié ces clientèles, que ceux qui reçoivent des services précoces réussissent mieux que les autres enfants du même milieu.

Mais encore là, les familles qui participent au processus d'éducation, avec les professeurs et les directions d'écoles, sont celles qui insufflent le plus de stimulations à leurs enfants. Ces derniers sont parmi ceux qui réussissent le mieux et décrochent le moins.

Il n'en demeure pas moins que des services de garde dirigés et animés par des gens compétents, peuvent être à la fois un endroit non seulement de socialisation, mais aussi de développement de stimulation cognitive, particulièrement si le service est relié au secteur de l'éducation, et jouit des ressources spécialisées de ce milieu.

Le milieu de l'éducation sera le milieu privilégié de plus en plus par les parents, parce qu'il symbolise l'acquisition de «savoirs». Aussi, c'est le milieu où l'on retrouve des spécialistes de tout ordre, qui peuvent compléter le travail des éducateurs spécialisés. De plus, c'est là un endroit plus facile d'intégration des parents dans le processus de développement préscolaire.

On peut donc présumer que, s'il en a les moyens, le gouvernement s'ouvrira davantage à financer la maternelle 5 ans à temps complet et la maternelle 4 ans en milieux défavorisés.

Pour que vive l'âme de nos enfants (extraits)

L'Honorable Andrée Ruffo
Juge à la Cour du Québec

Pour moi, parler d'enfants et de la réponse à leurs besoins c'est aussi parler de justice. Je reprends un mot de Françoise Dolto qui disait «la manière dont une société traite ses enfants ne montre pas seulement qu'elle est capable de compassion et de protection humanitaire, mais également qu'elle a le sens de la justice»...

Je pense que nos enfants nous disent à leur façon, en n'étant plus capables d'apprendre, qu'il y a autre chose qui les préoccupe, que ça fait mal ailleurs. C'est ça nous les adultes qu'il va falloir comprendre : à lire où se loge la souffrance de nos enfants. Tant de ces enfants qui souffrent, tant de ces enfants qui nous disent, bien sûr de façon imparfaite (les enfants ont rarement le bon mot, les enfants ne savent pas très bien), mais les enfants tentent de nous parler. Il faudrait peut-être que nous commencions à les écouter... Les enfants parlent peu par la parole mais parlent par d'infinis moyens : par leurs pleurs, par leurs succès, par leurs échecs, par leur colère, par leur violence. Les enfants nous disent des choses. Il va falloir comme adultes que nous décidions d'écouter ce langage-là... L'enfant qui accepte de déposer sa souffrance dans nos mains attend beaucoup. Il va falloir qu'on se lève, qu'on agisse, qu'on dénonce publiquement la situation des enfants... Si moi j'accepte que l'enfant dépose sa colère, sa souffrance, je suis responsable de l'accompagner et comme adulte, il va falloir que moi je prenne le risque de me laisser connaître aussi. Il va falloir que j'accepte d'être en communication vraie avec cet enfant. C'est un moment privilégié qui se passe, et on sait maintenant très bien avec les recherches qui sont faites en psychologie que, si on aide les enfants à grandir, ça ne sera jamais comme juge à enfant, comme éducateur à enfant ou comme médecin à enfant, ce sera toujours deux personnes qui à un moment donné de leur vie acceptent de se rencontrer. Quand un enfant me parle de sa souffrance, il n'est pas suffisant de comprendre, de savoir sa souffrance. Il faut que je la connaisse, dans le véritable sens du mot connaître, naître avec sa souffrance. Quand un enfant me dit j'ai peur, moi je ne peux pas connaître cette peur si je n'ai pas accès à la mienne. Quand un enfant me dit «j'ai honte, je n'aurais pas dû faire ça», je ne peux pas connaître cette souffrance si je n'ai pas accès à ma honte à moi aussi. Et tant et aussi longtemps que les adultes qui sont près des enfants n'auront pas accès à leurs propres émotions, à leur âme d'enfant, à ce qu'ils ont de meilleur, les adultes passeront toujours à côté de la souffrance des enfants. Et si on veut mettre fin à cette souffrance, il va falloir que nous les adultes nous commencions à avoir soin de la nôtre. Il va falloir que nous acceptions la nôtre comme quelque chose de précieux, de vrai aussi...

Et finalement quand on regarde tout ça, on se dit «des femmes, des hommes, des enfants qui souffrent et qui cherchent un sens à leur vie» d'où l'urgente nécessité de s'aider solidairement, de changer des choses. On sait très bien que l'État-providence n'existe plus... Et c'est tous ensemble qu'on pourra, dans une nouvelle solidarité aider nos enfants à grandir. On pourra établir un monde non plus de compétition mais de compassion. Et cette nouvelle solidarité, s'il est quelque chose d'urgent à construire, c'est justement ce nouveau consensus éthique autour de nos enfants. Les parents de cette nouvelle éthique pour les enfants requièrent que les jeunes soient au centre de nos préoccupations et que les enfants puissent compter sur cet engagement dans les bonnes comme dans les mauvaises années. Le développement physique et mental d'un enfant ne pourrait attendre que le taux d'intérêt baisse, que les prix des produits de base remontent, que l'économie redémarre ou que la guerre prenne fin. La survie d'un enfant, l'alimentation qu'il reçoit, les soins qu'on lui prodigue, l'école qu'il fréquente, ne devraient jamais dépendre des turbulences du monde des adultes. La protection des jeunes ne doit pas être placée au premier rang des priorités, elle doit être toujours une priorité absolue. Il y aura toujours quelque

chose de plus urgent à faire mais jamais il n'y aura quelque chose de plus important. Et si nous, comme société, nous arrivons à nous le dire, à savoir que nous tous ici sommes prêts à nous lever, à considérer nos enfants comme des priorités absolues, alors nécessairement le reste du Québec, nécessairement les décideurs devront en faire autant ...

Pour moi, faire oeuvre d'éducation c'est faire oeuvre d'amour, de spiritualité et de communication ...

Il va falloir qu'on reconstruise une histoire d'amour entre nous et nos enfants et une fois pour toutes, pour qu'enfin nos enfants ne soient plus des objets, aussi précieux soient-ils, mais des personnes, des vraies personnes capables de trouver un genre de vie qui leur permet d'être eux-mêmes et de se révéler comme tels. Qui leur permette de se donner un but, un sens, de l'espoir, suffisamment de satisfaction, d'amour et d'accomplissement pour devenir des êtres libres et unifiés. Et ce sera possible quand nous, qui sommes près des enfants, aurons compris notre importance...

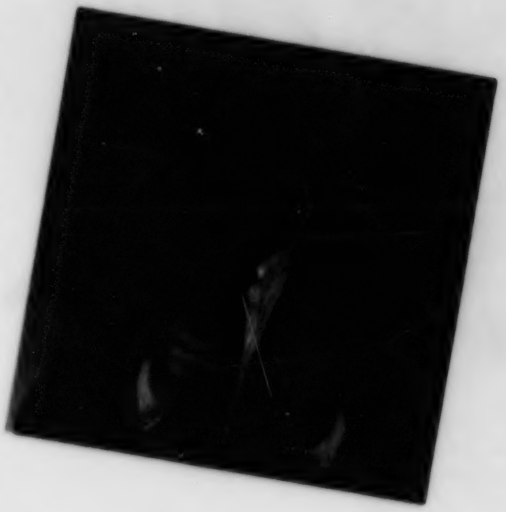
Nous sommes au service des enfants et c'est ça qui nous rassemble et c'est ça qui fait qu'on se ressemble. Il va falloir qu'on accepte quand on est près des enfants d'aimer passionnément ce qu'on fait, de ne jamais tricher, de ne jamais faire de compromis. Il n'y a pas de place quand on est près des enfants pour les gens qui ont plus d'âge qu'eux, pour les gens qui sont plus vulnérables qu'eux, quand on est près des enfants, il va falloir qu'on accepte qu'il faut être courageux ...

C'est ensemble dans des rôles améliorés, fiers et forts de nos somptueuses diversités que nous pourrons non seulement aider nos enfants à grandir mais que tous ensemble nous aussi nous pourrons grandir parce que nous aurons trouvé un sens à notre vie, parce que nous nous aimerons, parce que nous serons capables d'établir des communications. Et alors, plus personne n'aura honte de ses besoins, plus personne ne se sentira comme un mendiant parce que chacun nous aurons compris que l'essentiel c'est d'aimer.

La place et le rôle des services de garde au Québec (extraits)

Jean-Luc Mongrain
Journaliste

D'abord j'aurais une première suggestion à faire aux décideurs et aux autorités: votre seule appellation de service de garde ne vous aide pas à être compris par l'ensemble de notre société comme étant importants. Et je me permettrai de vous expliquer pourquoi si vous le voulez bien. J'ai consulté le Petit Robert (pas Bourassa, le dictionnaire) et je peux vous dire que, à ce qui est de la définition de garde, c'est s'occuper, en attendant, d'un enfant au moment où les parents sont absents. Je pense que ce n'est pas ce que vous faites, vous êtes plutôt des éducateurs inscrits dans le mouvement où l'enfance est elle en quête de références multiples, dans une société qui n'est plus la même et qui ne pourra plus être la même. Même si on voulait par nostalgie reproduire un passé relativement récent, vous êtes, vous, des partenaires dans l'éducation et le cheminement de la jeune enfance ici au Québec ... C'est donc à ce titre que je vous comparerais et que je préférerais vous appeler des écologistes de l'enfance. Parce que vous êtes responsables de la qualité d'environnement, tant sur le plan palliatif que supplétif. Vous remplacez des fois et vous suppléez souvent à de jeunes structures familiales qui ne sont plus ce qu'elles étaient...



Il ne faut jamais, à mon sens, dans votre travail et dans votre quotidien, vous laisser embarquer dans un genre de démarche qui vous fait davantage travailler à vos conditions ou à votre statut qu'à la mission même inscrite dans l'option que vous avez prise d'avoir un préjugé favorable à l'enfance ... Utilisez des mesures politiques qui ne se feront pas au détriment de l'enfance parce que ça va vous revenir sur le nez très rapidement.

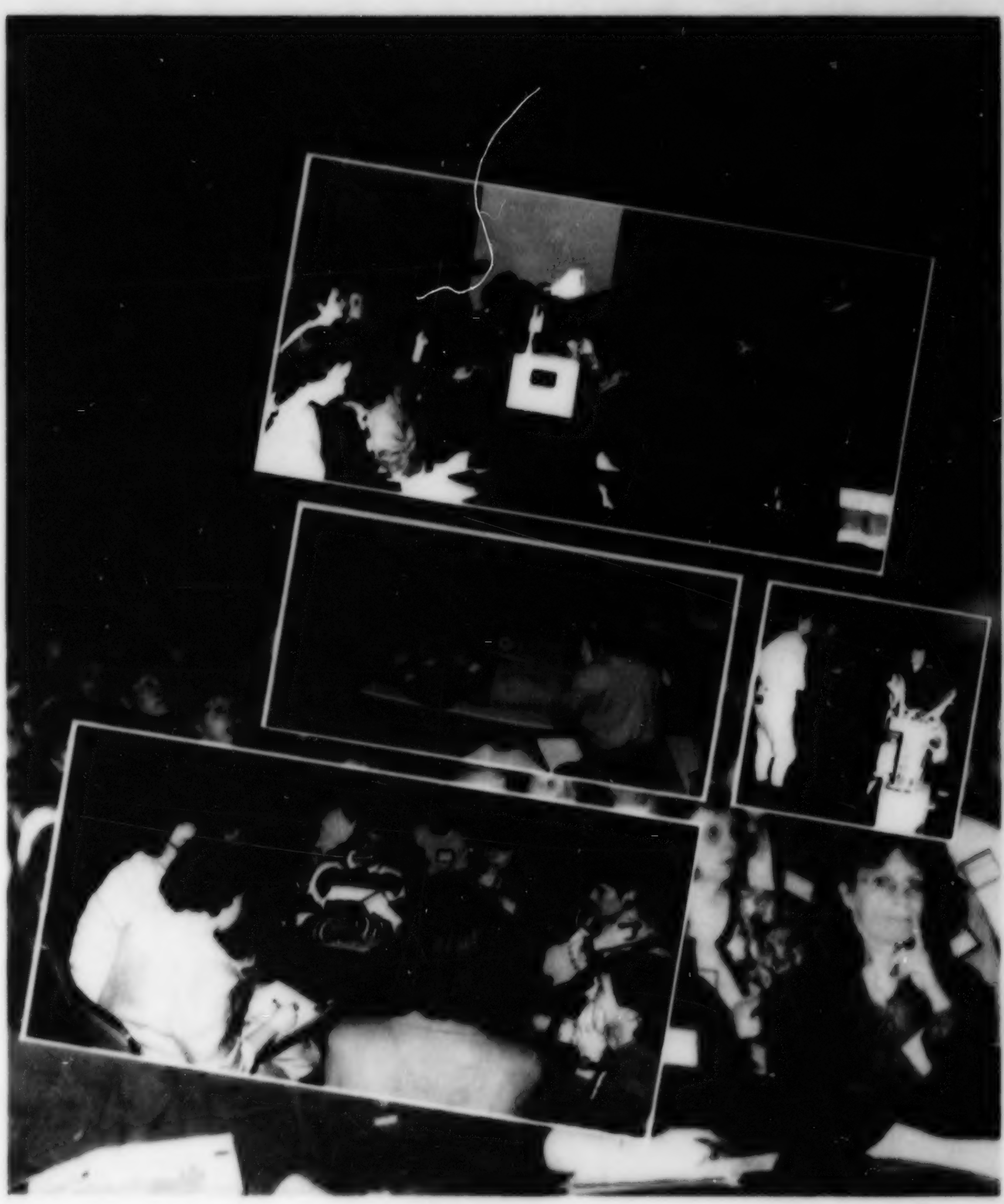
...C'est sur le terrain qu'il va falloir que vous deveniez et que vous montriez à bien des parents que vous êtes des partenaires dans la parentalité, dans la responsabilité de l'évolution et du cheminement d'un enfant.

Lorsque j'entends parler d'un service, c'est donc qu'il est devenu obligatoire. Et lorsqu'un service devient obligatoire, l'État généralement le subventionne. J'ai regardé dans le dictionnaire «subvention». Subvention dans la définition du dictionnaire : aide, subside monétaire pour venir au secours. N'acceptez jamais d'avoir à être secourus. Vous n'êtes pas des sinistrés, vous ne travaillez pas avec des sinistrés, vous travaillez avec des enfants. Il faut donc que vous fassiez en sorte, collectivement, au-delà de vos intérêts particuliers, de vos divergences, que vous fassiez comprendre à des décideurs que si l'État-providence est une chose révolue, ce qu'elle est, cet État-providence qui a souvent fait en sorte que nous avons, nous abdiqué et déresponsabilisé nos agirs, il faut donc que ce devienne à mon point de vue non plus un service, un office, qui donne bonne conscience au monde politique parce qu'il a, statistiquement, fourni cette année 150 $ millions, 300 $ millions, 450 $ millions ou ce qu'il voudra, il faut que ce soit inscrit dans un projet social collectif, collé à la réalité de l'éducation et de la formation...

Vous ne devrez pas être imperméables comme dans le système d'éducation ... Il faudra toujours que vous soyez une gestion porte ouverte parce que ces enfants-là ne vous appartiennent pas, ils n'appartiennent même plus aux parents. Ils appartiennent à une société condamnée à l'excellence et qui devra demain s'assumer ... Et quand on revendique aujourd'hui une société X ou Y, dites-vous bien que tout ce qu'on pourra faire c'est de transmettre le bâton témoin à des gens qui sont autonomes. Et l'autonomie de demain, c'est vous qui en êtes les laboureurs et les semeurs et si mon enfant demain a le droit d'être un citoyen ouvert, autonome, mature et responsable, vous qui l'avez 40 heures par semaine alors que je n'ai eu le temps de le voir que trois à 10 heures par semaine. Vous êtes les nouveaux porteurs éprouvettes de nos enfants.

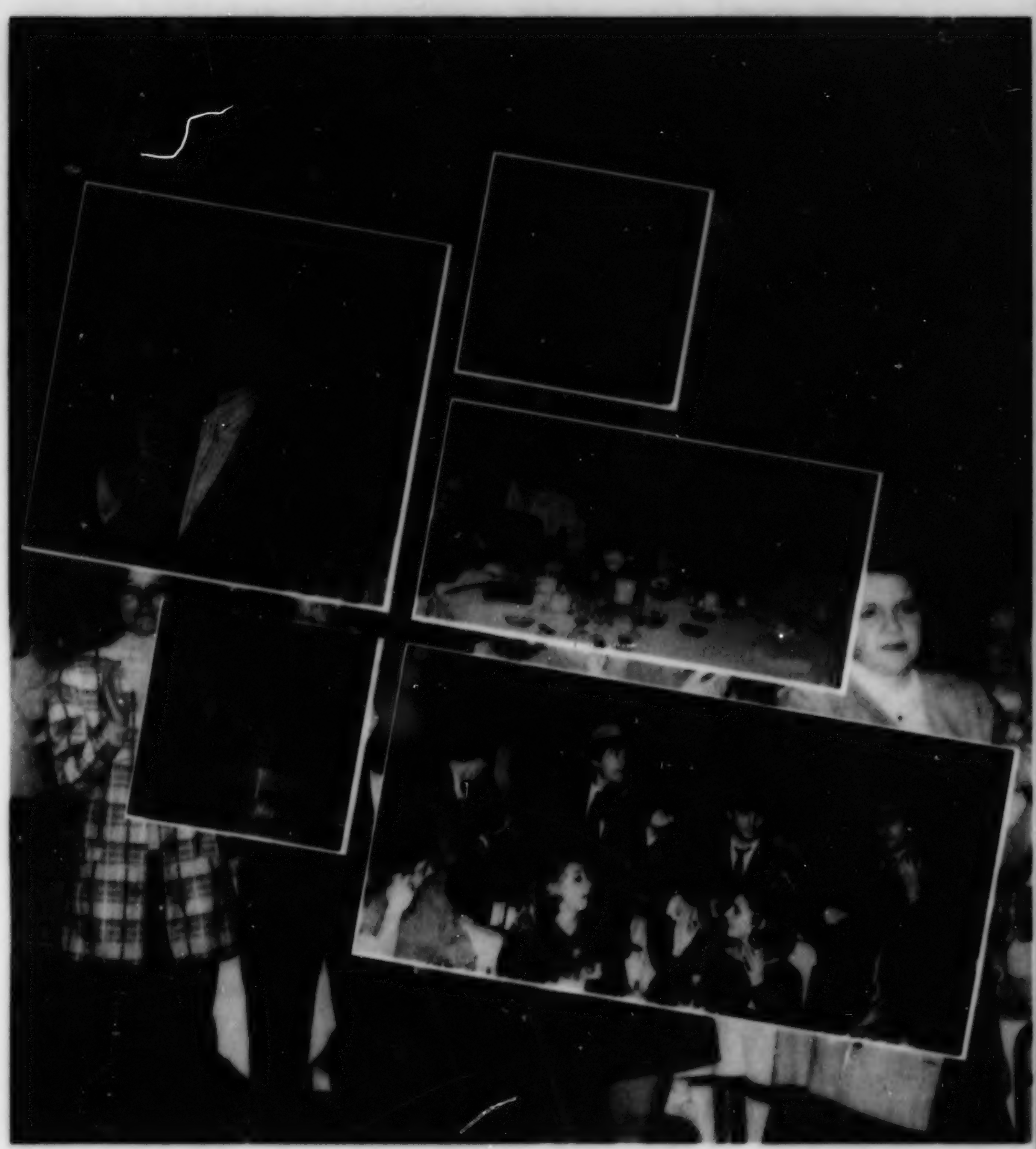
L'apprentissage dans l'éducation passe par l'écoute ... S'il n'y a pas cette écoute, il y a des rendez-vous manqués avec la jeunesse ... La jeunesse est au rendez-vous, le monde des adultes est en retard. Et voilà que c'est l'enfant qui porte le poids de la culpabilité que d'être là et c'est le monde des adultes qui trouve des excuses pour être capable d'expliquer leur manque de présence et de qualité de présence aux enfants.

Si le monde des adultes que nous sommes avons un rendez-vous à donner à une jeunesse, j'espère que ce n'est pas pour nos bêtises à nous, notre pouvoir à nous, nos intérêts à nous, pour nos volontés économiques. Nous sommes déjà dépassés et relégués et notre maturité et notre grandeur n'auront de considération que dans la mesure où nous préparerons demain. Ce demain nous appartient déjà. Vous êtes des agents responsables qui avez à valoriser ce que vous êtes, non pas pour ce que vous faites, mais pour ce que vous servez : l'enfance.



Les conférences et les ateliers

L'animation dans le hall d'entrée et le salon des exposants où se sont déroulés plusieurs lancements



Souper-conférence: conférence de Jean-Luc Mongrain et chanson-thème du Colloque composée et interprétée par Yvon Rioux

Le salon des organismes sans but lucratif a été rendu possible grâce à la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants

Des moyens pour se développer: Famille et enfant

Le «Garderie-blues» ou y-a-t-il un parent dans la salle?

Paule Brière
Auteure
Montréal

L'activité a été présentée sous la forme d'une lecture de textes littéraires de témoignages-réflexions sur le thème de motivations et de l'expérience des parents face à la garde de leurs enfants. Voici quelques extraits de la présentation.

Laurent

«Ça n'a pas été de la tarte de trouver une garderie pour Roseline. On a fait des demandes partout. Et partout, on s'est fait répondre qu'on aurait dû s'inscrire bien plus tôt, au début de la grossesse même! Ils ont des listes d'attente longues comme... les saucisses Hygrade! Plus il en manque, plus le monde en veut! Il faut dire aussi, on s'est faire dire aussi, parce qu'évidemment on n'en savait rien non plus, que toutes les garderies ne sont pas équipées pour les si petits bébés; Roseline avait tout juste 4 mois.

Quand j'y repense... 4 mois. On l'a envoyée toute seule à 4 mois, apprendre la dure réalité de la vie. La première garderie qui l'a acceptée, on l'a prise. On l'avait à peine visitée. On n'avait rien demandé de plus que le prix. Mais quoi? On n'y connaissait rien, on pouvait pas imaginer quelles genres de questions poser.

Quoiqu'elle n'en est pas morte, faut avouer. Elle a bien fait une couple d'otites, une scarlatine et deux ou trois diahrrées, mais il paraît que c'est normal en garderie. C'est ce qu'on a fini par apprendre après bien des nuits d'angoisse et des appels de détresse au C.L.S.C.

C'est fou tout ce qu'il y a à apprendre quand on devient parent usager d'une garderie. On cherche quelque chose sans savoir quoi, on ressent des choses sans pouvoir dire quoi et puis on se sent souvent nonos. Maintenant qu'on en connaît un peu plus, je ne sais pas ce qu'on ferait si c'était à recommencer, je ne sais pas ce qu'on va faire pour le prochain...»

Louise

«C'est vraiment bien pour les enfants d'avoir du monde aussi compétent pour s'occuper d'eux. Il me semble que si on avait eu ça nous quand on était petit, on serait une génération moins maganée maintenant, on saurait mieux où est-ce qu'on s'en va... Je ne veux pas dire que les mères valent rien, mais disons qu'on n'est pas toutes aussi douées. L'instinct maternel, c'est pas si instinctif que ça.

Les personnes qui choisissent de travailler en service de garde en garderie, elles en ont plus que d'autres, de l'instinct maternel. Ça paraît qu'elles aiment les enfants. C'est pas pour rien que les enfants les adorent aussi. Mon petit c'est simple, il adore tellement ça que... je commence à penser qu'il aime mieux son éducatrice que moi. Ça fait drôle de dire ça, un enfant devrait aimer sa mère plus que tout... mais elle est tellement bonne. Il est bien mieux avec elle...

Je suis arrivée l'autre soir, il était assis sur ses genoux et il chantait une chanson en tapant des mains avec tous ses petits amis autour, c'était assez beau de les voir, j'en aurais presque pleuré. Tout d'un coup il m'a vue... Je pensais qu'il allait venir, me chanter sa chanson juste pour moi... Il s'est agrippé à elle en hurlant! Ça m'a fait... ça m'a fait comme un coup en plein ventre.

Je sais bien qu'elles sont bonnes, compétentes, patientes. Je sais bien qu'elles sont 10 fois meilleures que moi mais je suis sa mère après tout! Qu'est-ce qu'elles lui disent de moi quand je suis partie? Je sais bien que je suis pas une mère idéale, mais il y a juste moi qui a le droit de le savoir. Elles, à la garderie, elles ont pas le droit de dire ça à mon petit, elles ont pas le droit d'être tellement bonnes...»

Sylvie

«Les premiers jours, j'ai essayé d'arriver de bonne heure pour rester un peu avec Camille, attendre qu'elle se détache tranquillement, qu'elle s'intéresse aux autres enfants, aux jeux. Mais on dirait que plus le temps passe, plus elle s'accroche à moi, plus j'ai de la misère à partir. Faut dire qu'à sa place... je pense que je me sentirais pas tellement attirée non plus. Des vieux jouets à moitié cassés qui traînent au milieu de la place, des enfants qui passent leur temps à pleurer, à se chamailler, quand c'est pas à se battre...

Hier matin, j'ai fini par me tanner. Je suis allée voir la fille, l'éducatrice là, avec Camille dans les bras, puis je lui ai dit : «Excuse-moi, je voudrais m'en aller...» Elle m'a regardé d'un air tout surpris puis elle a répondu : «Bien sûr, Camille va rester avec les amis.» Camille s'est tournée un peu vers elle, mais moi j'ai pas bougé, par exemple. Alors elle m'a dit que j'étais bien mieux de partir parce que de toute façon Camille pleurerait pas bien longtemps et qu'en restant je rendais juste les choses plus difficiles pour elle. Facile à dire, oui! Facile de critiquer les autres. J'aimerais bien la voir à ma place!»

Myriam

«C'est quand même extraordinaire comme les femmes peuvent passer leur temps à se culpabiliser. La semaine dernière, à la réunion de parents de la pouponnière, il y avait une bonne gang de mères. Pas beaucoup de pères évidemment, on se demande où ils sont les «nouveaux pères»! Peut-être à la maison avec les bébés... En tous cas, il y avait plein de mères qui disaient comme ça avait été une décision difficile de mettre leur enfant à la garderie, comme elles n'arrivaient pas à le laisser le matin, comme elles n'arrêtaient pas d'y penser toute la journée. Moi, je ne me retrouve pas là-dedans. J'ai bien un petit pincement quand je le remets dans les bras de son éducateur le matin, mais j'oublie tout ça dès que j'ai passé la porte.

Mais bon, j'avoue que pour le reste, je ne m'accorde pas vraiment de loisirs. C'est vrai quoi, c'est pour travailler et gagner notre vie que j'envoie Fred à la garderie, pas pour m'en débarrasser et me la couler douce. Là ça ne serait pas juste, j'aurais raison de me sentir coupable. L'autre jour, il y a eu une panne d'électricité au bureau et on a fini plus tôt. Les autres en ont profité pour aller prendre un café ensemble avant de rentrer. Moi non, il fallait que j'aille chercher Frédéric. Même qu'il dormait encore quand je suis arrivée. Pourtant il va bien falloir que je m'achète au moins un peu de linge un de ces jours...»

Jean-Pierre

«Les enfants, c'est le plus grand amour, le plus bel attachement, mais il faut aussi apprendre à s'en détacher, à les regarder grandir, puis à les laisser partir... Je me rappelle quand notre fils, c'est le deuxième, est entré à la garderie, la même garderie que sa soeur. On savait bien qu'il y avait eu des tiraillements pour elle au début, qu'on s'était longtemps questionné sur notre choix. Mais après deux ans, tout était rentré dans l'ordre, on se sentait presque chez nous. En tous cas Catherine, elle, se sentait visiblement chez elle à sa garderie.

Avec Olivier, on a cru naïvement que ça irait comme sur des roulettes. Mais peut-être parce qu'il était plus petit, de santé plus fragile, c'est venu nous chercher juste un peu plus loin que le chemin qu'on avait déjà fait. On a eu l'impression de revivre exactement les mêmes doutes, comme en flash-back.

Même chose aussi pour l'école. On aurait pourtant dû comprendre la leçon, mais non. En fait, on était certains que la coupure était faite pour Catherine. Elle était déjà habituée à passer ses journées en groupe, sans ses parents, à respecter des consignes, à se créer des amitiés. Bref, elle était grande.

Erreur, monumentale erreur. La garderie et l'école, c'est deux mondes complètement différents. Les horaires stricts sonnés par la grosse cloche, les groupes nombreux où la discipline est indispensable, la maîtresse moins disponible, moins maternante, les «grands» de cinq et sixième années qui intimident, les longs couloirs pleins de classes toutes pareilles où on risque de se perdre en allant faire pipi, l'autobus scolaire qu'il faut surtout pas rater. Évidemment, tout ça a l'air bien banal, pour nous adultes! Mais avant d'en rire on devrait peut-être se dire que pour un enfant de 5 ans, ça fait à peu près le même effet que lorsque nous, parents, on entend parler de polyvalente, drogue, décrochage, délinquance et compagnie.

Je me suis vraiment demandé à ce moment-là : les parents qui gardent leurs enfants à la maison jusqu'à 5, 6 ans, comment est-ce qu'ils font pour s'en séparer du jour au lendemain à la première rentrée scolaire?»

Références

BRAZELTON, T. B. «À ce soir...» *Concilier travail et vie de famille*. Paris, Stock/Laurence Pernoud, 1986.

BRIÈRE, P. *Attention : parents fragiles*. Montréal, Boréal, 1989.

[illegible], P. «Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur la vie de parents de garderie sans jamais oser le demander». *Zéro six*, vol.6, no 4, été 1991.

CHESLER, P. *Journal d'une mère*. Paris, Des femmes, 1983.

CLOUTIER, P. «L'incubateur de parents publics». *Petit à petit*, vol.5, no 5, mars 1987.

COLLECTIF DE BOSTON POUR LA SANTÉ DES FEMMES. *Nos enfants, nous-mêmes*. Paris, Albin Michel, 1980.

LARRIVE, H. *Les crèches. Des enfants à la consigne?* Paris, Seuil, 1978.

LEDUC, M. «L'adaptation à la garderie». *Mensuel enfants*, vol. 3, no. 1, août-septembre 90.

SAUSSE, S. *Mais qui va garder notre enfant?* Paris, Casterman, 1982.

Paule Brière

L'entraide gardiennage, un service de garde d'entraide communautaire

Jacinte Ricard
Présidente
Fédération des unions de familles

L'entraide-gardiennage est un service qui se caractérise par le support mutuel de familles vivant généralement dans un même quartier.

Au départ, la grande majorité des groupes qui pratiquent l'entraide-gardiennage le font pour répondre à un besoin de services exprimé par des membres de la communauté immédiate. Mais au-delà de ce service, une richesse importante est véhiculée au sein de ces groupes, c'est la solidarité. Et c'est cette solidarité qui maintient et développe l'engagement et la satisfaction des parents à l'intérieur des groupes. L'entraide est alors considérée comme une valeur sociale de base.

Joanne Morency, psychologue et coordonnatrice d'un centre d'action bénévole à Montréal, décrit l'entraide communautaire comme un réseau, un groupe de personnes qui «s'emploient à stimuler la communauté désignée afin de faire naître parmi ses membres un sentiment d'appartenance et susciter la création d'un réseau humain dense, d'un milieu de vie à dimension humaine où chacun trouve sa place et sa raison d'être».

On caractérise l'entraide comme étant une aide mutuelle qui prévient à moyen ou long terme l'isolement et qui profite à au moins deux personnes, l'aidant et l'aidé.

L'entraide valorise l'aidant en tant qu'être humain et elle lui permet de créer des liens dans son milieu, tandis qu'elle résout des problèmes de garde pour l'aidé.

Comment un service d'entraide-gardiennage se concrétise-t-il dans un milieu donné?

Ce service fonctionne avec des coupons ou des jetons qui déterminent des périodes de garde et qui servent de monnaie d'échange.

Les parents gardent des enfants et en échange, leurs enfants se feront garder par ces même parents ou par d'autres parents, selon les disponibilités de chacun.

Aux parents qui se demandent : «Est-ce possible de s'absenter pendant une soirée, une journée entière ou une fin de semaine, et de faire garder ses enfants sans que cela nous coûte les yeux de la tête, et surtout en sachant que nos enfants sont heureux et en sécurité?»

Oui, c'est possible, si un service d'entraide-gardiennage existe dans le milieu ou si des parents ou des amis sont disponibles.

Avoir accès à un service de garde occasionnel et à un prix très minime répond donc à un besoin important pour les parents. Le seul montant d'argent demandé aux parents est une cotisation annuelle qui varie entre 5 $ et 20 $ selon les groupes. Les jetons ou les coupons sont fournis au moment de l'adhésion au groupe, et la seule façon de s'en procurer d'autres est de garder les enfants des autres familles-membres.

Le fonctionnement de ces groupes est géré par un conseil d'administration qui planifie des rencontres d'information ou de formation pour les parents. De plus, des activités à caractère social sont organisées afin que les membres puissent se connaître et développer des liens plus étroits.

En général, les rencontres sont organisées aux fêtes de Noël, de l'Halloween ou à Pâques. Les activités les plus populaires pendant l'été sont les pique-niques, les visites à la ferme, les glissades d'eau ou la baignade. Durant l'hiver, les glissades et les promenades en traîneau sont les activités extérieures préférées.

À l'adhésion, un formulaire est rempli par les parents identifiant leurs nom et adresse, le nom et l'âge de chacun des enfants, le nom, le numéro et la date d'échéance d'une assurance responsabilité, la responsabilité de garde soit le jour, le soir ou la fin de semaine. À partir de ce formulaire, une liste des membres est produite et remise à chaque famille-membre. Cette liste est mise à jour généralement à tous les six mois ou sur une base annuelle.

C'est à chaque parent ensuite de consulter cette liste lorsqu'un besoin de garde se manifeste.

Il est important de mentionner qu'une visite à domicile est faite par un comité prévu à cette fin lorsqu'un futur membre demande l'adhésion à l'organisme. C'est le moyen ultime que possèdent les parents afin de s'assurer d'un minimum de contrôle sur la qualité des services qui seront rendus aux autres parents.

Une brochure, réalisée par la Fédération des unions de familles, explique très bien comment on peut mettre sur pied un tel service et comment ce service fonctionne dans le quotidien.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Références

MORENCY Joanne. *Bénévolat ou entraide? Une terminologie à clarifier.* Initiative. Conseil canadien de développement social Vol. 4, no 3, Printemps 1988, p. 4.

VALLÉE, Marie et Jacques LIZÉE. *L'entraide gardiennage.* Fédération des unions de familles, automne 1990.

La qualité de l'interaction parent-enfant : une nouvelle centration possible des services de garde?

Hélène Cloutier
Consultante, co-responsable de la recherche
Centre de psycho-éducation du Québec

En plus d'assurer aux parents la garde de leurs enfants, services précieux et essentiels bien sûr, n'y aurait-il pas des services de support d'un autre ordre que les services de garde pourraient offrir aux parents?

Les services de garde sont des ressources précieuses pour la connaissance du développement de l'enfant et les façons de stimuler ce développement. De plus, les services de garde possèdent une solide expérience d'interaction quotidienne avec l'enfant. Serait-il possible que les services de garde mettent cette expérience au service des parents pour les soutenir dans leur rôle éducatif auprès de leur enfant et les aider à développer une relation qualitative, relation basée sur le plaisir de l'expérience partagée? Les parents, de nos jours, ont besoin de support pour apprendre ce que l'on peut faire avec un enfant et surtout pour découvrir comment le fait d'être parent peut être source de plaisir. Il s'agit là d'un nouveau créneau que les milieux de garde seraient bien placées pour développer.

Être parent en 1991

Il est devenu courant d'affirmer que nous vivons dans une société en grande mutation : passage d'une société uniforme à une société pluraliste et individualiste; éclatement du couple; apparition de nouveaux styles de familles (familles reconstituées, familles à garde partagée, familles monoparentales); affaiblissement ou disparition des liens avec la famille élargie; retour au travail d'un grand nombre de femmes; pressions économiques dues au contexte de la récession; accroissement de la pauvreté; présence de stress et d'isolement social (peu de transmission de génération en génération). Il s'agit là d'un contexte peu favorable à l'exercice de la fonction parentale.

Avec la disparition ou l'affaiblissement de la famille élargie, avec la réduction du nombre d'enfants par famille, les jeunes adultes qui deviennent parents de nos jours se retrouvent passablement isolés et, de plus, peu outillés pour relever les multiples défis reliés à l'éducation d'un enfant. Étant eux-mêmes issus de petites familles, ils ont peu vu leurs parents en interaction avec d'autres enfants. Ils n'ont pas eu l'occasion de s'exercer eux-mêmes à la fonction parentale en gardant leurs petits frères et petites soeurs. Ils ont peu accès à des «modèles» puisque toutes (tantes, soeurs, belles-soeurs, et même grand-mères!) sont également retournées au travail.

Un tel contexte ne peut que susciter de nouvelles réalités, besoins de gardiennage bien sûr, mais aussi besoin d'apprendre à exercer son rôle de parent : Comment interagir avec son enfant? Quelles activités lui proposer? Quelles attentes est-il réaliste d'avoir face à son enfant compte tenu de son âge? Quoi laisser passer? Comment parler à son enfant? Quels mots utiliser pour se faire comprendre? Comment aider son enfant à se développer tout en lui fixant certaines limites? Comment avoir du plaisir avec son enfant et vivre une relation mutuellement satisfaisante dont chacun ressort enrichi? En somme, comment profiter des heures que l'on passe avec son enfant pour développer une relation de qualité avec lui? Ce sont là des questions que tout parent se pose à un moment ou un autre, et des apprentissages pour lesquels il a besoin de soutien.

Les ateliers-stimulations parent-enfant tels qu'expérimentés en C.L.S.C.

C'est dans le but d'apporter ce genre de soutien à des dyades parent-enfant particulièrement vulnérables que des ateliers de compétence parentale ont été offerts dans le contexte des C.L.S.C. Il s'agissait, en effet, de dyades évoluant dans des conditions socio-économiques précaires, les parents étant très souvent isolés (familles monoparentales), peu instruits et peu informés des pratiques éducatives. Les efforts de programmation ont donné lieu à quatre formes d'ateliers : les ateliers-loisirs 2 à 4 ans, les ateliers-développement 1 et 2 ans, les ateliers-stimulation 6 à 12 mois et les ateliers-stimulation 0 à 6 mois.

Ces divers ateliers de participation parent-enfant poursuivent tous essentiellement les mêmes objectifs, soit favoriser la qualité de la relation entre le parent et son enfant dans une perspective de plaisir partagé. Les moyens utilisés respectent fondamentalement un même principe, soit celui de proposer aux dyades parent-enfant de partager des activités concrètes basées sur la vie quotidienne. Ce partage des activités devient une occasion, pour le parent et son enfant, de s'entraîner à de nouveaux modes d'interaction grâce à l'encouragement de l'animateur. Le seul élément qui varie d'une catégorie d'atelier à l'autre, c'est la nature des activités proposées, lesquelles sont adaptées bien entendu au niveau de développement de l'enfant. Ainsi, alors que dans les ateliers-stimulation 0-6 mois, les animateurs proposeront des exercices moteurs, des activités de berçage et de chansons et des activités de massage du bébé, dans les ateliers-loisirs 2-4 ans, les activités proposées prendront davantage la forme de bricolage à deux, de chansons mimées ou de jeux de ballon. *Dans les deux cas, le parent et l'enfant sont appelés à participer activement.* Pas question de cours magistraux ou encore de sessions d'observation de l'enfant.

Dès lors, le rôle de l'animateur revêt un caractère particulier. Plutôt que de se donner un rôle de transmetteur d'information, de professeur ou de conseiller, l'animateur tente davantage de jouer un rôle d'*agent facilitateur*. Il propose au parent et à l'enfant des mises en situation. Il encourage le parent à interagir avec son enfant. Il agit comme témoin, soulignant les bonnes initiatives, encourageant les parents à persévérer. Parfois, il peut suggérer au parent quelques idées d'intervention; en aucun cas, par contre, il ne se substitue au parent. Devant un comportement parental inadéquat ou peu souhaitable, il ferme les yeux... à moins évidemment que l'intégrité physique ou psychologique ne soit compromise. Ce doigté d'animation constitue, à notre point de vue, une des pierres angulaires du succès des ateliers.

Les réactions des participantes

Les réactions ont été fort positives. À titre d'exemples, voici quelques données statistiques tirées de la recherche évaluative menée sur les ateliers 0-6 mois. Ainsi 91,7 % des mères disent avoir beaucoup apprécié les ateliers; 87,5 % seraient intéressées à participer à une autre session et 100 % conseilleraient à une amie nouvellement accouchée de s'inscrire aux ateliers-stimulation. De plus, 96 % des mères rapportent se sentir plus près de leur bébé; 95 % disent mieux apprécier leur bébé et 100 % affirment être plus motivées à faire des activités avec leur bébé ...

Ces ateliers de compétence parentale menés en C.L.S.C. s'adressaient à des clientèles dites «à risque», donc vivant dans des conditions très difficiles. On peut

imaginer que des parents «ordinaires» pourraient être encore plus faciles à motiver et que des mesures relativement simples seraient suffisantes pour les soutenir dans l'éclosion et l'accompagnement de leur «devenir parent».

Les éducateurs des services de garde sont les intervenants tout désignés pour relever ce défi au Québec. Le personnel éducateur occupe déjà une place importante dans la vie des enfants québécois, ne serait-ce que par la proportion de temps au cours de laquelle il en assume la garde. À ce titre, les éducateurs sont à percevoir bien plus comme les partenaires des parents dans l'éducation des enfants que comme de simples substituts.

Dans la poursuite de son action, rien n'empêche le personnel éducateur d'offrir également aux parents certaines activités de *stimulation de la relation parent-enfant*.

Les parents y recevraient sans doute un support précieux dans la découverte du plaisir d'être parent et des moyens d'y parvenir. Les éducateurs y découvriraient pour leur part un nouveau champ d'exercice professionnel leur permettant de développer leur créativité et de contrer éventuellement le risque de burnout qui guette les intervenants de toutes professions.

Références

CLOUTIER, H. et J. MOREAU. «L'intervention précoce auprès de clientèles à risque : un investissement qui a ses exigences. Résultats préliminaires d'une recherche auprès de dyades mère-nourrisson vulnérables». *Apprentissage et socialisation*, vol. 13, no 3, septembre 1990, p. 205-212.

CLOUTIER, H. et J. MOREAU. *L'intervention précoce auprès de clientèles à risque. L'expérience des ateliers-stimulation D-à mais au C.L.S.C. Longueuil-Ouest*. Rapport de recherche présenté au Conseil régional de la Santé et des Services sociaux de la Montérégie, Montréal, Centre de psycho-éducation du Québec, 1991, 225 p.

Hélène Cloutier

Céline Padin et Jocelyne Martin

Paul Darveau

Une philosophie de travail spécifique avec les poupons

Jocelyne Martin
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège du Vieux-Montréal

Céline Poulin
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Sainte-Foy

Comment décrire les principes fondamentaux du travail auprès des bébés? Ces principes sont inspirés de plusieurs approches dont celle d'Emmi Pickler et Magda Gerber. À la suite d'un stage de formation de 10 jours à Los Angeles, nous présentons le contenu de cette formation ainsi que les principes connexes à cette formation applicables au Québec. Le film *Dialogues* démontre comment un adulte peut être un partenaire actif auprès du bébé tout en évitant d'envahir celui-ci.

Les huit grands principes d'intervention

1 Respecter le bébé

Croire aux compétences du bébé. Le bébé a beau être petit, il est quand même sensible à des tas de choses. Ses compétences sont immenses et l'adulte doit se synchroniser avec le bébé plutôt que de toujours entraîner le bébé dans son rythme. Dans ce contexte, l'adulte devient partenaire du bébé.

2 Favoriser l'action autonome

Le bébé est un être capable de choix et de concentration lorsque ses besoins vitaux ont été satisfaits. En ce sens, il a besoin d'adultes qui font la mise en scène de ses temps de jeux. Il devient alors l'acteur autonome. L'adulte est là pour observer le bébé et suivre les initiatives de communication et de jeu du bébé.

3 Favoriser des relations affectives stables

Assurer le plus possible l'ensemble des soins auprès d'un bébé par un même adulte. Le bébé n'est ainsi plus perdu et développe mieux sa capacité d'adaptation et ses points de repères.

4 Investir dans des moments privilégiés

À l'occasion des soins physiques, des repas, de la mise au lit, l'adulte assure au bébé une présence et une disponibilité les plus grandes possibles. Les gestes sont doux et calmes et permettent au bébé d'être en confiance et de comprendre mieux le monde. L'éducateur regarde le bébé souvent dans les yeux et essaie de décoder le monde pour lui.

5 Permettre le développement de la motricité non-entravée

L'adulte repère pour chaque bébé l'étape motrice de son évolution. L'éducateur place toujours l'enfant dans une situation motrice qu'il maîtrise. Le bébé est à l'aise et en équilibre. L'adulte évite au maximum de lui faire prendre des positions qu'il ne peut prendre lui-même. L'environnement est pensé de telle sorte que les mouvements et les déplacements du bébé soient facilités.

6 Verbaliser au bébé

Il est important de parler au bébé durant les soins, lui verbaliser ce qu'il ressent au niveau des cinq sens. Il faut l'avertir des bruits qui vont arriver, expliquer les odeurs qui vont l'envahir. Il a besoin qu'on lui décrive ce qui se passe dans sa vie, ses émotions, les phénomènes de la vie. Le bébé a également besoin d'un adulte qui est capable de lui verbaliser ce qu'il ressent.

7 Aider le bébé à résoudre ses problèmes

L'enfant est encouragé à trouver ses propres moyens d'apaisement et ses solutions à des problèmes simples de manipulation ou de vie sociale. L'éducateur observe et intervient pour prévenir toute agression et outiller le bébé à se sortir de situations peu confortables.

8 Suivre le rythme biologique de chaque enfant

Quotidiennement, l'éducateur observe et note le rythme individuel de chaque enfant et s'habitue à reconnaître les signaux de faim, de soif, de fatigue. L'organisation de l'horaire doit être en fonction de ces rythmes qui sont garants de la bonne croissance des enfants.

La psychomotricité : relation de corps et de coeur au développement de l'enfant

Isabelle Colson
Psychomotricienne
Belgique

Quel est l'enjeu de la rencontre éducative avec les enfants à travers la relation psychomotrice? Est-ce au nom de l'apprentissage qu'il faut réduire l'enfant à fonctionner dans des projets précis en le dépossédant des siens, et en le limitant dans ses expériences et initiatives? Où est la cohérence avec la confiance dans la richesse des enfants et leur pouvoir à s'auto-développer? Comment devenir de véritables partenaires engagés dans un même processus de croissance?

La psychomotricité est peut-être avant tout un point de vue nouveau par rapport à la tradition de dualisme philosophique qui influence depuis des siècles notre système social et culturel. Pendant longtemps, l'éducation s'est adressée aux enfants en dissociant activités mentales et activités corporelles. L'évolution des recherches scientifiques a conduit à de nouvelles approches du développement humain. La psychomotricité, née de ce contexte, propose une vision de l'être dans l'unité et la globalité de sa copropriété. Attentive à ces nouvelles conceptions, la pensée pédagogique s'efforce de se les approprier dans une recherche d'action éducative. Dans l'optique d'une réelle pédagogie globale, la psychomotricité ouvre la voie d'une éducation intégrale par laquelle l'unité de l'être en relation avec le monde conditionne l'unité de l'action éducative soutenue par une relation de dialogue et de compréhension. Une telle option suppose le décloisonnement des matières, l'aménagement d'un milieu pensé en termes de vie, une relation authentique à la personne et au groupe.

La qualité de la relation est fondamentale en éducation. S'il est vrai que chaque être porte un programme d'évolution inscrit en lui, il est aussi un être de relation et de communication et cela, dès avant sa naissance. L'histoire unique des relations vient donner un sens au processus de croissance et influe sur tout le développement. L'affectivité est donc le moteur du développement. F. Veldman en haptonomie a montré combien le foetus est déjà sensible et influencé par la confiance et la tendresse et comment dans le ventre de sa mère il répond corporellement à cette affectivité.

Hubert Montagner, éthologiste français, a de son côté étudié la communication non-verbale des petits, leur rythme, leurs interactions sociales et a contribué à améliorer la compréhension du comportement de l'enfant et de la médiation de l'adulte. En présence des enfants, l'attitude, les gestes, le ton, le regard, le tonus, finalement le corps entier parlent directement à l'enfant.

L'observation montre que, contrairement à l'adulte qui *a* un corps, l'enfant *est* un corps. Le jeune enfant se dit, se découvre et découvre le monde autour de lui par l'expérience corporelle. Son corps est communication, expérimentation, langage. L'action motrice n'est pas seulement réponse aux besoins de mouvements ni condition des préalables scolaires : elle est expression de l'être entier, investissement affectif de l'espace, du temps, des objets, de la présence des autres. Elle se vit sur un mode de sécurité ou d'insécurité qui détermine ce dialogue enfant-monde et retentit sur tout le processus de structuration de son être.

En éducation, les structures d'accueil cherchent à s'ajuster à la dynamique du développement de l'enfant, à proposer un cadre de vie qui incite au mouvement, à la communication, à l'exaltation de l'imaginaire, à l'alternance veille-sommeil, à l'appréhension de la connaissance par des cheminements aussi diversifiés que possible.

L'approche psychomotrice offre aux enfants une structure flexible, un espace-temps pour être et se dire, un lieu de rencontre, d'exploration et d'expression. Les rituels de début et de fin de séance de psychomotricité et l'expression claire de ce qui va pouvoir se vivre dans le respect des limites de chacun, assurent une séance basée sur la confiance et la sécurité, dans un environnement riche permettant un maximum d'associations; avec un matériel dont l'utilisation n'est pas prédéfinie (cordes, tissus, mousses), une diversité d'objets, une pluralité de situations.

L'activité est essentiellement «expression» et «jeu». C'est une voie à l'expression de l'imaginaire de l'enfant, l'accès à un pouvoir être, à la socialisation. C'est l'écoute de sa vie émotive et affective qui sous-tend sa manière d'être et d'agir. C'est l'assister dans l'autodirectivité de son projet et l'autorégulation de son action. Le jeu corporel permet à l'enfant d'effectuer une exploration sensorielle motrice à partir de ses besoins, ses désirs, son rythme, et favorise la conscience de soi et la représentation du corps. L'adulte est, dans ce cadre éducatif, une source de sécurité, un référent qui donne du sens au jeu de l'enfant. L'adulte structure et gère l'environnement qu'il crée et harmonise par la qualité de sa présence à l'écoute des enfants et de lui-même.

Une telle relation s'inscrit dans une véritable coéducation ouverte au plaisir, à l'expression et à la communication : une relation de corps et de coeur au développement de l'enfant.

Références

COLSON, Isabelle et Hubert GUEUR. *L'enjeu de l'éducation psychomotrice à l'école maternelle.* Mémoire de fin d'études en éducation et rééducation psychomotrice. Liège 1990.

MONTAGNER, H. *L'enfant acteur de son développement.* Paris, Stock/Pernoud, 1988.

MONTAGNER, H. «Les rythmes biologiques de l'enfant». *Science et vie,* numéro hors série 164, «L'enfant et l'échec scolaire», 1988.

LAPIERRE, A. *La symbolique du mouvement.* E.P.I.

EPSTEIN, Jean et Chloé RODRIGUET. *L'explorateur nu.* Éditions universitaires.

VOYER, Pierre. *L'enfant face au monde.* DOIN.

LAPIERRE, A. *L'éducation psychomotrice à l'école maternelle.* Nathan.

Pour l'enfant, oui c'est sérieux!

Paul Darveau
Directeur
Ecole Rabeau

A quelles conditions l'enfant me permettra-t-il de devenir un personnage important dans sa vie et non un des figurants qui l'entourent?

Mes connaissances? Ma compétence? Ma programmation? Mon matériel?

Ou la qualité de mon écoute, ma disponibilité, ma chaleur, ma prévenance, ma prévoyance, mon plaisir d'être avec lui, mon sens du merveilleux, mon goût de jouer, mon ardeur?

Tout est tellement sérieux

Une douleur ou un bonheur, ça nous appartient, c'est personnel, mais c'est grand. Ça prend beaucoup d'espace et généralement tout l'espace. Ça emplit. Ça empêche d'agir. Pensons à un mal de dent, à un coup de marteau sur un doigt, à un gros gain à la loto, à la réalisation d'un gros désir.

Chez l'enfant, de la même façon, tout est tellement grand. C'est fréquemment la fin du monde. Tout est vécu à une intensité maximale.

Combien d'adultes ont tendance à le voir petit dans ce qu'il vit comme dans ce qu'il est. Combien minimisent l'importance des obstacles ou difficultés qu'il rencontre?

Que ce soit une chicane où il déclare à l'autre : «t'es plus mon ami», un bruit entendu la nuit dans le noir, la destruction de son fort de neige, le fait qu'on lui crie des noms. Tout est sérieux. Chaque mot dit, chaque mot entendu est important.

Le désarroi est intense. L'enfant est entier dans l'action en cours, dans ce qu'il dit, demande, questionne, veut ou aime.

Plusieurs adultes considèrent l'enfant comme un être de jeu. Pour eux, jouer c'est gratuit, anodin, sans conséquence, c'est pour se détendre, se divertir, relaxer. Et nous entendons des mêmes adultes: «L'enfant, il ne fait que jouer», alors que pour l'enfant tout est sérieux... même le jeu, surtout le jeu. Regardons-le constater qu'un autre triche au jeu.

Même si plusieurs prétendent que l'enfant joue, à la maternelle ou au service de garde, là comme ailleurs, l'enfant réfléchit, prend conscience, pense, réagit, craint, se développe.

Quand nous comprenons que pour l'enfant tout est sérieux, nous comprenons mieux le stress, l'angoisse, le burn-out, les maladies qu'il peut développer. S'il sent que nous lui demandons (même si ce n'est pas exprimé) de hautes performances (à l'école ou ailleurs) il voudra les fournir. Pouvons-nous penser que ce n'est pas sérieux?

L'enfant choisit

L'enfant choisit les personnages qui deviennent importants pour lui. Avec son corps, dans sa tête, dans son coeur, il choisit ses guides, ses accompagnateurs, ceux qu'il conservera à sa conscience, à sa mémoire, ceux qui l'aident à apprendre, à se développer, ceux qu'il imitera, ceux qui aident sa croissance. Le voyons-nous ainsi? Réalisons-nous jusqu'à quel point il choisit?

Lorsque nous énumérons les caractéristiques des enseignants, des éducateurs que nous avons particulièrement appréciés, nous retrouvons chaleur, accueil, prévoyance, écoute, prévenance. L'enfant choisira selon les même critères que nous. Le voyons-nous ainsi?

Par exemple l'enfant qui vous dit : «t'es pas ma mère» ne nous choisit pas, ne veut pas nous écouter. Avons-nous le souci d'être choisi?

Agissons-nous pour qu'il nous prenne au sérieux?

- Lorsqu'il y a eu entente sur un problème à régler, sur une façon de le régler, est-ce que nous contrôlons les résultats à court et à long termes? L'enfant le sait-il?
- Si nous parlons à l'enfant, nous assurons-nous de son écoute, de son regard?
- Nous constatons un problème et nous n'avons pas le temps d'intervenir sur-le-champ. Agirons-nous plus tard? Que pensera l'enfant qui l'a constaté si nous n'agissons pas?
- Faisons-nous ce que nous promettons?
- Ne promettons-nous que ce que nous pouvons ou allons faire?

Voilà quelques interrogations pour nous permettre d'évaluer comment l'enfant nous perçoit et s'il trouve notre attitude sérieuse. Lorsque l'enfant réussit à nous faire crier 15 fois avant d'agir, que pense-t-il de nous? Si nous ne le confrontons pas rapidement aux conséquences de ses gestes, que pense-t-il?

Nous ne pouvons nier la place et l'importance de la programmation, des activités. Nous devons cependant évaluer si elles permettent du temps d'écoute; si elles nous transforment en être mécanique, sans chaleur; si elles éteignent notre ardeur, notre sens du merveilleux.

Sans eau et sans soleil, la graine ne deviendra jamais fleur. Nous ne la nommerons jamais ainsi.

Le développement de la fonction créatrice chez le jeune enfant

Louise Poliquin
Pédagogue et professeure
Montréal

Francine Bourgeois
Éducatrice en service de garde en garderie
Montréal

Au cours des dernières décennies, la notion de créativité a pris beaucoup d'ampleur. On ne saurait faire une réflexion sur l'éducation sans lui donner une place majeure. La créativité n'est-elle pas au coeur de la construction de l'être humain et, par le fait même, un élément important du degré d'appétence à vivre et de participation aux mouvements de la vie? ...

Une fonction créatrice bien vivante anime le quotidien, fait fuir les routines et l'ennui, provoque une relation sensible et renouvelée...

La fonction créatrice découle de la pulsion de vie. Elle forme ses premières racines dans le désir de vivre et de grandir, désir qui se manifeste déjà chez le tout petit enfant. Françoise Dolto dit : «Ce qu'il faut avec l'enfant, c'est entrer en communication avec lui à propos de son désir, et ouvrir le monde en paroles à cette occasion, un monde de représentation, un monde de langage, de promesse et de plaisirs». Qui dit langage, dit expression. «Tout ce qui sert à extérioriser ce qui se passe intérieurement porte nom langage».

La fonction créatrice obéit au besoin inhérent de chaque être de se mettre au monde personnellement et de s'approprier ce monde dans lequel il vit. Pour ce faire, elle prend le chemin de l'expression. La créativité est donc tributaire de la force du désir de vivre. Et, phénomène intéressant, c'est cette même fonction créatrice qui, lorsqu'elle s'exerce, a pour mission d'alimenter le désir de vivre.

Au départ de la vie, l'enfant manifeste des besoins organiques : téter, dormir, manger, être langé. Ces besoins vitaux de l'enfant reçoivent des réponses. Celles-ci construisent les premiers rapports qu'il établit avec le monde lui procurant ainsi ses premières perceptions, ses premières sensations. Rapidement, le petit enfant se rend compte, de façon sensible qu'il *est* le centre, celui qui manifeste, qui provoque des réactions sur son environnement. Cet état de fait le fait se sentir *puissant*, c'est-à-dire capable de... De là, il ressent du plaisir à manifester son *moi*. Celui-ci grandit, prend des forces et peu à peu devient un *je*, un *je*, qui éprouve le sentiment de «puissance d'être» et par le fait même, désire s'exprimer.

La fonction créatrice est alors bien en marche, bien vivante. Car, pour se dire, se mettre au monde, se créer et se recréer, il faut avoir une certaine puissance intérieure, il faut du désir! Ce même désir pour rester vivant a besoin d'être entretenu. C'est vers la troisième année de vie que la fonction créatrice prend son essor à partir du besoin ressenti par l'enfant d'exprimer un moi qui veut prendre sa place. En somme, c'est la recherche de l'identité. L'enfant, pour trouver *qui il est*, a besoin de se voir dans ce qu'il fait, il a besoin de se mettre au monde, c'est-à-dire de se créer, et de se recréer maintes et maintes fois. Pour se dire, il faut se voir, il faut avoir accès à son moi personnel, à ses désirs.

La fonction créatrice, susceptible d'accompagner l'être humain toute sa vie, doit être entretenue, vivifiée, exercée. A quelles sources s'alimente-t-elle?

Le petit enfant qui est très près de lui-même, de ses intuitions, exerce abondamment sa créativité, il n'y met aucun frein, il la développe à un rythme effarant, surtout si le climat dans lequel il vit lui est favorable et si on lui procure ce qu'il lui faut pour alimenter son désir de se dire! Le climat affectif est, à mon avis, le facteur le plus important. Pour que l'enfant ait le désir de se dire, de se raconter et de pousser plus loin son exploration de lui-même, il a besoin d'avoir le sentiment qu'il est respecté dans le son rythme d'apprentissage de l'auto-expression, accueilli dans ce qu'il fait et assuré qu'on lui fait confiance, qu'il est capable et qu'il saura cheminer. Fort de ces trois aspects : respect, accueil, confiance, l'enfant entreprendra l'aventure de l'exploration de ses possibilités et découvrira le plaisir de l'expression; sa démarche sera ainsi bien amorcée...

Parce que les activités artistiques exploitent différents langages d'expression, elles doivent être considérées comme des moyens privilégiés dans l'exercice de la fonction créatrice de l'enfant. Les langages artistiques permettent à l'enfant de s'explorer, de s'inventer et de se représenter lui-même dans ses créations. Favorisant l'expression, ils aident l'enfant à se sentir bien vivant, prégnant sur la vie et alimentent par le fait même son désir de vivre. «La créativité, l'inventivité, c'est cela le désir... nous dit Françoise Dolto, c'est l'évolution culturelle de ce désir dans le langage, dans la représentation, dans l'inventivité, dans la création».

A titre de modèle, voici une activité vécue en milieu de garde par un groupe de 10 enfants âgés de 4 ans. Elle a pour but de favoriser la créativité en exploitant le langage plastique au moyen d'un découpage/collage et par extension, elle exploite en activités intégrées les langages musical et dramatique.

La fête de l'Halloween

- *Objectif de l'éducateur.* Amener les enfants à exprimer les sentiments que cette fête suscitent en eux. A bien des égards la fête de l'Halloween impose à l'enfant des idées toutes faites, des clichés perpétués par le monde des adultes. Or cette fête ritualisée, offre aux enfants une magnifique occasion d'exprimer ce qu'ils vivent si on leur en offre la possibilité.
- *Questionnement et commentaires.* Les enfants sont déjà sensibilisés à cette fête de l'Halloween. Ce qu'ils en connaissent relève des rituels installés par la société dans laquelle ils vivent. Entre autres, ils se costument, mais que ressentent-ils en se costumant? Que vivent-ils sous leurs costumes? Leur donne-t-on le temps de l'exprimer? Comment perçoivent-ils les parades?
  Les décorations de cette fête se ressemblent toutes et sont abondamment distribuées dans les milieux éducatifs. Les enfants voient des sorcières aux longues dents voyageant sur des balais, des chats noirs qui font le dos rond, des citrouilles aux multiples visages, des fantômes sans visages; mais quels effets ces représentations font-elles sur les enfants? Comment vivent-ils les sensations que ces rituels adultes leur imposent? Comment faire travailler les enfants de telle sorte qu'ils puissent trouver leur propre expression, explorer leur imaginaire et créer à partir de ce qu'ils ressentent?
- *Activité.* Durant les quelques jours qui précèdent la fête, l'éducateur sensibilise les enfants en utilisant des éléments susceptibles de déclencher leur désir de créativité : causerie-échange sur l'Halloween, histoire dans laquelle une sorcière entre en jeu, chanson qui évoque le sentiment de peur, illustrations. D'eux-mêmes, les enfants expriment le désir de faire une activité spécifique à l'Halloween.

Une grande feuille de papier construction constitue la base sur laquelle les enfants viendront coller leurs formes. Elle est attachée sur le babillard. Les enfants ont accès à du papier bien présenté, feuilles propres aux multiples couleurs, dont le noir et l'orange ne sont pas absents. Au cours de l'activité, l'imagination s'active, la fonction créatrice est à l'oeuvre. Des formes sont collées sur le papier support. Au premier coup d'oeil, ces formes ne sont pas nécessairement représentatives de quelque chose, mais ça importe peu puisque l'enthousiasme est au rendez-vous.

- *Rôle de l'éducateur.* Pendant le travail des enfants, l'éducateur reste présent à chacun, observe leur démarche, écoute ce qui se dit, procure le matériel dont on a soudainement besoin, encourage. Il est surtout attentif à ce que chaque enfant fasse lui-même sa recherche de création travail et prend garde d'imposer sa propre vision des choses. Ainsi, le processus est en cours et le résultat de ce travail appartiendra réellement à l'enfant.
- *Résultat de l'activité.* Au fur et à mesure que les enfants procèdent, ils expriment verbalement ce qu'ils font. Le travail terminé, le groupe se retrouve près du papier support et regarde ce qui s'est fait. On retrouve : des dragons, une sorcière et sa machine à coudre, un réfrigérateur contenant une pomme empoisonnée, une maison de sorcière, des bateaux pirates, une maison de pirate, une montagne et une citrouille. Tous ces éléments surgis de l'imagination des enfants sont extrêmement révélateurs de leur capacité de trouver en eux-mêmes ce que suscitent pour eux une telle fête. Laissés libres de s'exprimer, les enfants ont su sortir des clichés tels que chats et fantômes pour exprimer leurs sentiments de manières différentes et beaucoup plus personnelles. Des sujets tels que le dragon, le pirate, la sorcière, la force et même le désir de destruction peuvent avoir été ici exprimés. L'éducateur n'est pas appelé à identifier les sentiments exprimés dans les créations, là n'est pas sa tâche. Mais, s'il est persuadé que la création provoque l'émergence de sentiments, il sera d'autant plus attentif et respectueux des créations des enfants...

  L'intérêt général porté à la représentation d'un réfrigérateur a provoqué l'enfant à pousser plus loin son imagination et à avouer au groupe qu'une pomme empoisonnée était enfermée dans le frigo. Les réactions individuelles ou de groupe aux oeuvres exposées, favorisent l'expression verbale, suscitent l'imagination et alimentent le désir de faire encore d'autres créations.

Suite à l'intérêt manifesté par les enfants envers les dragons découpés et collés, une activité complémentaire, appelée activité intégrée parce que découlant de la première et utilisant la même thématique, est organisée. Cette fois-ci, il s'agit de langage dramatique : devenir soi-même un dragon, c'est entrer de plein pied dans l'imaginaire, c'est s'offrir un réel plaisir. C'est vivre des sensations et les exprimer. L'éducateur choisit une musique et tout en leur rappelant un film qu'ils ont vu dans lequel un dragon était présent, il met le jeu en marche. Au fur et à mesure du déroulement de l'action, le matériel requis est offert. Les effets du coffre de déguisement sont disponibles, ainsi que de grandes couvertures, des outils de construction qui servent à faire la cage du dragon. Rapidement, les tables deviennent des grottes. Deux dragons décident d'habiter la grotte. Bientôt, on bloque l'entrée de la grotte pour retenir les dragons prisonniers et on s'empresse de terminer la cage. Soudainement, deux enfants dragons deviennent pompiers et se donnent pour tâche d'éteindre le feu que pourraient faire les dragons dans leur rage d'être enfermés.

Toutes ces idées proviennent des enfants, de la dynamique qui s'installe entre eux pendant ces jeux d'expression, de la liberté qui leur est donnée mais une liberté dont ils sentent les limites, l'encadrement par un éducateur attentif et participant à leur jeu. Le plaisir est au rendez-vous, l'expression, l'imagination et la créativité aussi. Finalement le groupe décide de faire un seul grand dragon. Les voilà tous sous un drap, et deux enfants décident d'un commun accord de faire un dragon à deux têtes. L'éducateur met une musique rythmique et voilà que les enfants, se retrouvent en langage musical : mouvement de balancement d'une jambe à l'autre, bien en cadence. Ces jeux d'expression offrent une richesse abondante de créativité, alimentent l'imaginaire et favorisent l'expression de soi.

Il faut inscrire la créativité dans un champ expérientiel beaucoup plus large que celui dévolu aux activités artistiques. Toutefois, celles-ci sont si près des enfants qu'elles doivent être mises à l'ordre du jour le plus souvent possible. Il apparaît plus clair maintenant que, sans fonction créatrice, la vie n'aurait pas la même valeur. Elle serait semblable pour tous et chacun, sans couleur personnelle, terne, sans rebondissement. La créativité est donc à la base de notre équilibre mental, psychique et physique, elle est mouvement de soi vers l'extérieur, mouvement qui s'appelle «expression». Née du désir de se dire, d'être au monde, la créativité exercée de manière personnelle alimente le désir de vivre et procure beaucoup de joie.

Références

DOLTO, Françoise. *Tout est langage.* Paris, Éd. Vertige du Nord, 1987, p. 74.

SCHLEGEL, cité par Philippe Gutton. *Le jeu chez l'enfant.* Paris, Éd. Sociales Françaises, 1968, p. 119.

POLIQUIN, Louise. *De l'imaginaire ... à l'expression créatrice.* La Bande à Fafoin, Montréal, Éd. C.E.C., 1992.

Comment les enfants organisent leurs activités de groupe : incidences pédagogiques

Catherine Garnier
Professeure et chercheure
Département de kinanthropologie et C.I.R.A.D.E.
Université du Québec à Montréal

Martine Quesnel
Assistante de recherche
Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (C.I.R.A.D.E.)
Université du Québec à Montréal

Aborder la coopération dans une perspective pédagogique exige de se pencher sur le processus de développement social chez l'enfant. Voilà pourquoi il fallait, avant de développer un modèle d'intervention, s'interroger sur la façon dont se manifeste l'émergence de la coopération au cours du développement de l'enfant.

Trois grandes orientations théoriques permettent d'alimenter la réflexion sur la place de la coopération dans le développement de l'enfant. La première, dans une perspective piagétienne, fait de la socialisation la résultante d'un développement individuel dans lequel l'enfant, par étapes successives, parvient à construire des structurations cognitives qui lui donnent le moyen, au stade des opérations, de coopérer. Dans la seconde perspective développée par Vygotski, la pensée intérieure de l'enfant émerge progressivement à partir du social par intériorisation des coordinations qui y prennent place. Finalement, la troisième, plus descriptive, regroupe les études empiriques des formes de coopération dans les jeux libres chez les jeunes enfants.

Ces formes coopératives dans les jeux libres ont souvent été définies comme l'apogée d'un continuum développemental croissant du jeu solitaire au jeu parallèle, jusqu'au jeu associatif et coopératif (Parten, 1932-1933). Cependant, plus récemment, la linéarité dans cette progression développementale a été remise en question par des chercheurs comme Smith (1978), Roper et Hinde (1978), Bakeman et Brownlee (1980), Harper et Huie (1985), qui ont constaté une plus ou moins grande participation sociale à tous les âges. La coopération serait donc une élaboration et une intégration lente des différentes formes de participation sociale qui suivrait sa propre évolution, à partir de formes rudimentaires jusqu'aux modes d'opérations complexes que l'on trouve chez l'adulte.

Cependant, il est généralement reconnu qu'en ce qui concerne les modes d'intervention, le développement de la coopération est un processus individuel, c'est-à-dire, dans lequel l'individu participe à des actions de groupe et non pas un processus dans lequel la coopération est conçue comme une dynamique collective. Selon nous, il s'agirait plutôt d'un processus qui découlerait de l'interaction de ces deux processus, l'un individuel, l'autre issu de la dynamique collective. C'est donc par l'analyse du processus de groupe et non par celle des comportements pro-sociaux que nous avons recherché si la coopération se développe de la même manière dans chaque groupe du même niveau d'âge, étant donné qu'une activité est coopérative lorsque les membres du groupe coordonnent leurs activités vers un but commun, mais pas nécessairement identique, et qu'ils partagent les tâches et les rôles nécessaires pour atteindre ce but.

Un premier critère, le «grégarisme», permet d'établir que la coopération existe dans les regroupements (ou sous-groupes) d'individus. Le second critère est l'observation globale du type de jeu ou forme participative des activités des membres du groupe, partant du jeu solitaire jusqu'au jeu non solitaire. Finalement, le troisième critère réside dans les actions motrices spécifiques ou types d'activités qui sont observées et qui concernent l'interdépendance des membres du groupe au cours de leurs activités; il est déterminé par le degré de coordination des actions des membres du groupe. Les deux premiers niveaux permettent de détecter la présence du but commun dans le jeu, ce qui permet de voir si les enfants sont capables de collaborer au sein d'un groupe. Avec le troisième niveau, c'est le processus relationnel de groupe qui est analysé par le biais du degré d'interdépendance des individus sous la forme des activités. Grâce à ces trois niveaux d'analyse complémentaires, il devient possible de dresser un tableau de l'organisation générale du groupe et du processus de coopération qui peut s'y développer sur la base de la grille d'observation développée à cet effet. Puis, pour chacune de ces trois dimensions, un indice est construit sur la base de la notion mathématique de partition, laquelle permet à chaque instant de qualifier en fonction des regroupements, des types de jeux et d'activités de chacun des membres du groupe, du degré de grégarisme, du mode de coopération et du degré d'interdépendance qui se manifestent dans le groupe.

Dans une première étude, des groupes mixtes (trois garçons, trois filles) de six enfants de 2, 3 et 4 ans ont été observés lors de deux séances consécutives de 30 minutes chacune (quatre groupes différents à chaque niveau). Les analyses statistiques montrent des résultats significatifs pour les jeux et activités, et non-significatifs pour le grégarisme où la dispersion entre les groupes et les séances dans le même niveau d'âge, est plus forte pour les deux plus jeunes niveaux d'âge. Ceci est moindre dans les deux autres dimensions. Nous retiendrons de cette première étude que la coopération apparaît à chaque niveau d'âge et dans tous les groupes avec une augmentation et une modification plus ou moins grande en fonction de l'âge, le groupe le plus âgé se distinguant qualitativement en termes de coopération des deux autres groupes. Le grégarisme laisse supposer que différents rassemblements sont privilégiés à tous les âges, sans qu'un mode se manifeste plus particulièrement à un âge donné. La coopération augmente-t-elle avec la taille du regroupement? Telle qu'analysée, elle montre une grande variabilité entre les groupes à l'intérieur du même niveau d'âge. On peut se demander si chaque groupe est une unité qui suit sa propre ligne de développement et en quoi consistent les incidences sur le développement individuel. L'intrication du social, du cognitif et du moteur, constatée par cette étude, suggère un point de vue interactionniste dans lequel les mécanismes sociocognitifs sous-jacents à ce fonctionnement sont davantage mis en valeur. La question qui maintenant se pose est de savoir comment évoluent chez l'enfant ses conceptions en ce qui concerne ses rapports avec les autres et plus particulièrement son fonctionnement en groupe.

Dans une seconde étude, le questionnement des enfants fut organisé autour de la définition de la coopération afin de décrire la façon dont ils perçoivent leurs activités de coopération. Pour éviter le contexte artificiel de l'interaction adulte-enfant ou les

réponses de ce dernier sont surtout faites pour satisfaire l'adulte, nous les avons interrogés au cours de leurs activités libres, où ce sont leurs actions qui les incitent à s'expliquer. Le protocole de questionnement des enfants comporte six thèmes : sur le groupe, l'activité, l'objet, le rôle, la règle, la coordination des actions (avec qui joues-tu? Qui a dit que l'on devait jouer ainsi?). Six groupes (trois filles et trois garçons) de six enfants âgés de 2, 3 et 4 ans (deux groupes à chaque niveau d'âge) ont été enregistrés trois fois chacun, et chaque séance durait 30 minutes.

L'analyse des entrevues avait pour objectif d'établir des profils qualitatifs des groupes basés sur les six thèmes qui caractérisent la coopération et de les comparer selon le niveau d'âge des enfants. Les corpus obtenus dans la transcription de toutes les séances ont subi plusieurs codages successifs pour déterminer l'unité d'analyse, le niveau, le thème et le classement des réponses. Le bloc question-réponse, unité d'analyse minimale choisie, a permis de découper le corpus en unités, lesquelles étaient classées dans chacun des six thèmes, en fonction des définitions de ceux-ci. Le classement des réponses dans chacun des thèmes a été fait par condensations successives des différents blocs de questions-réponses significatifs, opération qui est déterminée essentiellement par la signification de la réponse dans son contexte. Ensuite, la condensation finale a pour objectif de caractériser les réponses sous forme de hiérarchie qui s'inscrivait dans un continuum développemental dont le cadre de référence théorique est socioconstructiviste. Ceci se traduit dans des continus développementaux pour les six thèmes en termes de lignes générales d'évolution sociocognitives permettant d'ordonner les réponses les unes par rapport aux autres dans chaque thème : de l'adualisme à la différenciation, de l'interprétation absolue à celle qui est relativiste, de la centration sur le moi à la décentration.

Pour chaque thème, les analyses ont aussi fait émerger des hiérarchies qui nous ont permis, en choisissant le découpage le plus approprié, de distinguer quatre niveaux de réponses hiérarchisées. Le premier niveau est le plus rudimentaire, les réponses de l'enfant étant surtout de type automatique. Au niveau deux, les réponses se caractérisent plutôt par une certaine centration dans laquelle le point de vue est essentiellement égocentrique, les objets étant rapportés au soi. Aux niveaux trois et quatre, par degrés, la décentration se manifeste par des distinctions nettes entre les individus, le groupe et les objets, dans des interactions qui s'articulent de plus en plus.

L'analyse descriptive des réponses permet de montrer, qu'aux trois niveaux d'âge, les enfants présentent des réponses qui se situent aux quatre niveaux. Celles-ci, cependant, évoluent dans le sens de la complexification des interactions et dans le sens de la diversification, ce qui est vrai pour cinq thèmes sur six. En effet, pour le thème «objet», les réponses sont plus étalées entre les quatre niveaux dans les trois niveaux d'âge. Dès 2 ans, les potentialités de la coopération seraient présentes, et leur émergence serait ensuite fonction des conditions de l'environnement à un moment donné. Quant aux réponses faites par des enfants isolés du niveau de 2 ans, elles pourraient constituer des signes avant-coureurs du niveau futur, puisqu'en fait l'émergence réelle des manifestations socialisées dans les réponses des enfants apparaît surtout à partir de 3 ans. Les résultats montrent aussi des fluctuations qui peuvent être importantes d'un groupe à l'autre de même niveau, ce qui confirme l'effet du contexte et le rôle éventuel du groupe sur le mode de fonctionnement de l'enfant, mais aussi sur les mécanismes sociocognitifs qui y sont rattachés.

Conséquences pédagogiques que l'on peut tirer de ces deux études

1. Il est approprié d'utiliser les activités collectives à tous les âges du préscolaire, puisque les enfants s'en servent déjà dans le jeu libre, de sorte que le pédagogue peut introduire régulièrement de nouvelles activités sans éliminer pour autant les anciennes.
2. Les intervenants peuvent se servir de jeux de forme coopérative utilisés par les enfants en introduisant progressivement, comme base de leur intervention, des activités diverses en complexité faisant appel à des objets et les autres, et de ce fait favoriser la décentration progressive qui commence spontanément à se manifester à cet âge.
3. Il ne suffit pas de rassembler les enfants pour qu'il y ait coopération. Cependant, en favorisant la constitution de groupes et d'activités de groupe, ils auront le support nécessaire à leur développement social.
4. La variété des activités utilisées est importante afin de favoriser le recouvrement des thèmes de la coopération et des possibilités développementales.
5. Chaque groupe est une entité qui se développe de façon propre, de sorte qu'il faut fournir à l'enfant la possibilité de vivre les expériences liées au développement de cette entité.
6. Le fait que les enfants utilisaient de plus en plus, dans leurs jeux, des formes interrogatives introduites par nos soins pour atteindre leurs représentations, est d'un intérêt certain pour le développement du langage, en particulier chez les enfants de 2 ans, et l'apprentissage des processus de communication verbaux. Serait-il bon de généraliser les interventions et les situations dans lesquelles les enfants sont interrogés?
7. L'utilisation d'activités, dans lesquelles apparaît une grande variété d'interactions, est cruciale. Cependant, le rôle de ceux qui interviennent demeure essentiel pour choisir des situations et les prolonger, compte tenu des stratégies et interprétations que les enfants en font, à la fois dans leur activités et dans les conceptions qu'ils manifestent. Il s'agit, dans chaque situation, de s'inspirer de la pensée de l'enfant.

En conclusion, les recherches qui se poursuivent actuellement ont d'abord contribué à apporter un cadre de réflexion, mais aussi des supports empiriques et théoriques pour fournir les assises d'une approche pédagogique dans laquelle les développements cognitifs, affectif, social et moteur sont conçus comme étant inséparables. Les visées sont articulées non pas autour d'habiletés, mais plutôt autour des processus de différenciation, de décentration, d'autonomisation, de relativisation, dans une perspective où la construction des connaissances par l'enfant ne peut se faire que lorsqu'il est actif, c'est-à-dire lorsqu'il crée progressivement des relations entre les éléments des situations dans lesquelles il se trouve; et c'est par l'organisation, dans l'intervention pédagogique, de situations interactives où il y a de nombreux questionnements, et où les conditions favorisent l'action et les mises en relation de la part de l'enfant, que le développement trouvera sa plénitude totale.

Cette recherche a été rendue possible grâce aux subventions de recherche de FCAR 890 EQ 3058 et de CRSH 484 90 0016.

Références

BAKEMAN, R. et J.R. BROWNLEE. «The strategic use of parallel play : A sequential analysis». *Child Development*, vol. 51, 1980, p. 873-878.

HARPER, L.V. et K.S. HUIE. «The effects of prior group experience, age, and familiarity on the quality and organization of preschoolers' social relationships». *Child Development*, vol. 56, 1985, p. 704-717.

PARTEN, M.B. «Social participation among pre-school children». *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 27, 1932-1933, p. 243-269.

ROPER, R. et R.A. HINDE. «Social behavior in a play group : consistency and complexity». *Child Development*, vol. 49, 1978, p. 570-579.

SMITH, P.K. «A longitudinal study of social participation in pre-school children : solitary and parallel play reexamined». *Developmental Psychology*, vol. 14, no 5, 1978, p. 517-523.

La réalité des 9-12 ans en service de garde en milieu scolaire

Micheline Lalonde-Gratton
Assistante de recherche
Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (C.I.R.A.D.E.)
Université du Québec à Montréal

Quelle est la réalité des services de garde en milieu scolaire qui reçoivent les jeunes de 9 à 12 ans?

Au moyen d'un sondage réalisé auprès de l'ensemble des services de garde en milieu scolaire et d'entrevues réalisées auprès de 12 éducatrices, nous avons d'abord défini les principales caractéristiques des services de garde en milieu scolaire. En bref, il importe de retenir que la presque totalité de ces services accueillent des jeunes de 9-12 ans. Toutefois, ceux-ci y sont beaucoup moins nombreux que les jeunes de 5-8 ans. Lorsqu'ils fréquentent un service de garde en milieu scolaire, les 9-12 ans le font plus souvent de façon régulière que de façon sporadique.

Les résultats du sondage et des entrevues révèlent que la majorité des services de garde qui reçoivent des jeunes de 9-12 ans fonctionnent en groupes multiâge, c'est-à-dire qu'ils regroupent les enfants du premier et du deuxième cycle du primaire. Ce mode de fonctionnement est quasi inévitable dans la plupart des services de garde qui reçoivent peu de 9-12 ans de façon régulière. Pour la plupart, ces services de garde n'offrent pas de programme d'activités particulières aux enfants de ce groupe d'âge. Certes, ils ont la chance de réaliser les activités qu'ils apprécient le plus (sports d'équipe chez les garçons et arts plastiques chez les filles), mais ils les réalisent souvent avec les enfants plus jeunes. Lorsque ce type de fonctionnement n'est pas établi sur une base permanente, il apparaît que les 9-12 ans en sont plus satisfaits.

En plus du programme d'activités, les services de garde interrogés offrent la possibilité d'exécuter les travaux scolaires au service de garde. Ceux qui profitent de cette période non obligatoire ont accès à un endroit paisible et reçoivent un soutien du personnel éducateur et de leurs camarades. Le temps alloué est jugé suffisant pour permettre aux enfants de terminer leurs travaux au service de garde.

En vue de réaliser certaines activités, les services de garde ont parfois recours des animateurs et à des parents. Ils profitent également de quelques services communautaires (terrains de jeux, aréna, piscine) quelquefois par année. Au cours des journées pédagogiques, les services de garde organisent des sorties. Toutefois, il est presque impossible d'organiser de telles sorties après la classe. Le manque de temps pour réaliser certaines activités après les heures de classe s'avère d'ailleurs un problème dans la majorité des services de garde. L'horaire suivi est similaire : collation, période de détente, travaux scolaires, activités. Les enfants arrivent au service de garde vers 15 h et les parents viennent les chercher entre 16 h 30 et 18h30, ce qui laisse peu de temps pour réaliser des activités dirigées ou à long terme.

Dans les services de garde en milieu scolaire, les jeunes de 9-12 ans réclament plus de liberté et de responsabilités. Les éducatrices se disent conscientes de ce phénomène et elles tentent de répondre à ces besoins. Elles reconnaissent que les 9-12 ans ont des besoins qui diffèrent de ceux des enfants plus jeunes, mais, dans bon nombre de services de garde, elles avouent qu'il n'est pas toujours possible d'y répondre. Elles sont d'avis que ce groupe d'âge possède ses particularités. En effet, les jeunes de 9-12 ans ou ceux du deuxième cycle du primaire, ont des intérêts et des besoins particuliers. À l'intérieur de ce groupe d'âge, la réalité est complexe, car, entre les jeunes de 9-10 ans et ceux de 11-12 ans, il existe aussi des différences notables.

Les principaux problèmes relevés, tant à la suite du sondage que des entrevues, sont étroitement liés au fait qu'il est difficile d'attirer les 9-12 ans, de répondre à leurs besoins et de maintenir leur intérêt. Malgré les efforts consentis, ces jeunes demeurent peu présents dans les services de garde. Afin de les inciter à s'inscrire au service de garde et, par la suite, maintenir leur intérêt, il semble essentiel de leur offrir un environnement et un contexte adéquats. La création d'un milieu propice aux 9-12 ans suppose d'abord la connaissance et l'identification de leurs besoins et attentes au moyen de la consultation. Cette étape franchie, il s'agit de voir avec eux comment ils comptent les traduire dans la réalité. Il devient alors possible de préparer et de mettre en oeuvre un programme d'activités en fonction de ces besoins et attentes. Il importe ensuite d'assurer les conditions humaines, physiques et matérielles permettant de répondre aux objectifs du programme d'activités.

Certains services de garde réussissent à intéresser les 9-12 ans grâce à un programme d'activités adaptées à leur groupe d'âge. Ces services de garde rassemblent plusieurs conditions qui rendent possible la création d'un contexte favorable : ils ont suffisamment de jeunes de 9-12 ans pour les regrouper; ils profitent d'un local particulier et d'un personnel qui témoigne d'une compréhension de la réalité des enfants de ce groupe d'âge. Il en résulte une perception et des attitudes positives ainsi qu'un dynamisme qui donnent lieu à des réactions également positives chez les 9-12 ans.

Le partage des expériences positives vécues dans les services de garde qui ont un plus grand nombre d'années d'existence et qui reçoivent un plus grand nombre de jeunes de 9-12 ans, peut s'avérer fort utile aux services de garde qui éprouvent des difficultés sur le plan de l'organisation, du fonctionnement et de la motivation des 9-12 ans. Le problème de motivation, vécu dans la majorité des services de garde, est symptomatique d'un malaise. À cet égard, il faut s'interroger et trouver des solutions à brève échéance sans quoi ce malaise risque de prendre de l'ampleur. La création d'un cadre de vie adapté aux 9-12 ans représente une bonne solution au maintien de leur intérêt. Ce cadre de vie ne doit pas être axé sur le «laisser-faire» (choix de participer ou pas aux activités proposées), mais plutôt sur la mise en place d'activités qui leur conviennent.

Des progrès énormes ont été réalisés depuis la création des services de garde en milieu scolaire, mais, compte tenu qu'ils sont relativement jeunes, il est plausible qu'ils éprouvent certains problèmes qui nécessitent des solutions à court, moyen et long termes. Chez les 9-12 ans, il n'est pas possible de conclure que ces enfants trouvent réponse, actuellement, à leurs besoins dans tous les services de garde en milieu scolaire.

La présente recherche a été effectuée dans le contexte d'une démarche visant à améliorer les services offerts aux 9-12 ans. Cette démarche est essentielle, mais elle doit aller au-delà d'une prise de conscience des problèmes vécus. En ce sens, les données recueillies sont fort précieuses, car les enfants de ce groupe d'âge ont des besoins bien précis.

Les besoins des 9-12 ans

- Présence du groupe de pairs (faire partie d'un groupe).
- Présence adulte pour les encadrer, règles et limites précises, clairement exprimées.
- Contexte et environnement stimulants.

- Activités adaptées à leur âge (produire des choses, augmenter leur compétence, maîtriser des habiletés spécifiques); besoins de réponse à leurs intérêts : ils aiment planifier et organiser des projets, ils apprécient les jeux qui présentent certains défis.
- Recevoir de l'attention, de l'affection, exercer son autonomie, sa liberté, se sentir en sécurité.
- Assumer des responsabilités.
- Participer aux décisions.
- Être consultés.
- Se prendre en charge.
- Être écoutés.
- Sentir qu'on leur fait confiance et qu'on les respecte pour ce qu'ils sont, en tant que personne et en tant que groupe.

Connaissant les besoins des jeunes de 9-12 ans, le personnel qui oeuvre auprès d'eux doit s'efforcer d'éviter certaines attitudes et comportements et d'en favoriser d'autres.

À éviter

- Prolongement du programme scolaire.
- Programme d'activités qui s'inspire du modèle des services de garde à la petite enfance (les 9-12 ans se sentent infantilisés).
- Tâches ne respectant pas leur potentiel.
- Environnement restrictif.
- Contraintes non justifiées.
- Autoritarisme.
- Surprotection (les traiter comme des «bébés»).
- Contexte de régression.
- Marginalisation.

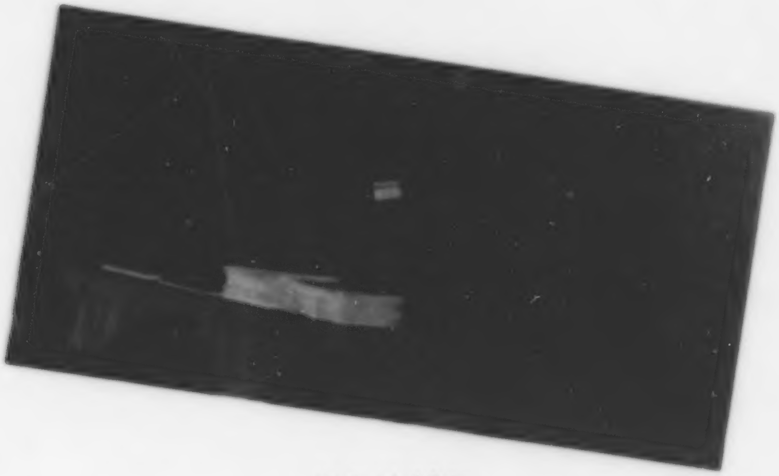
À favoriser

- Guider, diriger, supporter, encourager.
- Canaliser positivement les capacités, le potentiel, les énergies.
- Permettre et encourager la spontanéité, la créativité, la flexibilité.
- Favoriser une structure ouverte où les 9-12 ans peuvent initier des activités, se sentir responsables et compétents.
- Respecter les intérêts et explorer les compétences.
- Développer l'estime de soi.
- Établir des relations sur une base de confiance mutuelle (gestion participative, climat de coopération).
- Discuter, échanger, écouter.
- Encadrer dans le respect.
- Formuler les règles avec eux.

La présente liste n'est évidemment pas exhaustive et peut être complétée selon les expériences des éducateurs.

Référence

LALONDE-GRATTON, Micheline. *La réalité des jeunes de 9-12 ans dans les services de garde en milieu scolaire du Québec.* Rapport de recherche commandée par le ministère de l'Éducation du Québec, en relation avec l'Office des services de garde à l'enfance, auprès de l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec, Direction de la coordination des réseaux, Services éducatifs, Novembre 1991.



Micheline Lalonde-Gratton

Des outils pour l'intégration respectueuse de l'enfant en difficulté d'adaptation

Carole Lavallée
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège du Vieux Montréal

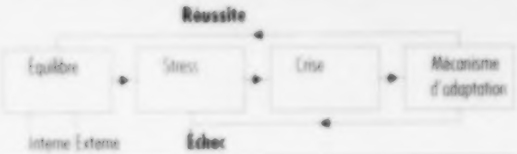
Les services de garde au Québec reçoivent des enfants de 0 à 12 ans. La Loi des services de garde à l'enfance reconnaît à ceux-ci le droit d'avoir un service de garde de qualité, elle reconnaît aussi aux parents le droit de choisir le type de services de garde qui répond le mieux à leurs besoins mais elle donne également aux services de garde le droit d'accepter ou de refuser un enfant. Habituellement, cela fonctionne sans problème. Mais parfois, l'intégration de certains enfants pose encore des difficultés. Les enfants nommés «enfants à besoins spéciaux» trouvent plus difficilement une place dans les services de garde. Lorsqu'il s'agit d'enfants ayant une déficience diagnostiquée, l'État supporte alors leur intégration par des subventions. Certains centres de stimulations précoces aident les services de garde en garderies par des conseils matériels et techniques. Bien que la situation ne soit pas idéale, ces initiatives aident l'intégration des enfants handicapés.

Parmi les enfants à besoins spéciaux, les enfants en difficulté d'adaptation sont un peu moins «favorisés». Ceux-ci ont droit à une place dans les services de garde mais leur comportement laisse plusieurs éducateurs et plusieurs parents complètement démunis. Car ces difficultés d'adaptation ont souvent comme conséquences des comportements plus perturbants : «agressif», «hyperactif», «isolé» sont les termes les plus souvent utilisés pour décrire ces enfants (Goupil *et al*, 1986). Ces derniers qu'on nomme aussi «enfants problèmes», «enfants à problèmes de comportement», «enfants difficiles», présentent des comportements inacceptables pour le groupe et grugent l'énergie des éducateurs. Une récente étude de Dion (1989) indique que c'est un facteur contribuant, de façon importante, à l'épuisement professionnel. Pourtant, les services de garde ont un rôle à jouer dans l'intégration de ces enfants. Souvent, ils permettent à l'enfant de côtoyer des adultes qui interviennent positivement. Ils donnent également à l'enfant l'occasion d'observer chez les autres enfants des comportements positifs et d'être stimulé par un matériel motivant et adapté à son développement. Cette intégration pourrait aussi éviter à l'enfant de développer des comportements encore plus négatifs.

Le processus d'adaptation

On peut expliquer le processus d'adaptation de l'enfant comme un processus circulaire où l'enfant tend à se maintenir dans un état d'équilibre. Ce processus peut être schématisé de la façon suivante.

Figure 1



L'enfant (tout comme l'adulte) tend à maintenir un équilibre face à divers événements. Il existe un premier type d'équilibre où il se sent bien physiquement et affectivement (équilibre interne) et un autre où les autres lui envoient une image positive de lui-même (équilibre externe). Cet équilibre global est fragile et peut être menacé par plusieurs stress. À la suite d'un stress, l'enfant vit des moments plus ou moins importants de crise. Il ne sait pas alors s'il pourra surmonter le stress; comment il s'en sortira. Il pourra utiliser plusieurs signaux pour indiquer qu'il est en période de crise : pleurs, accès de colère, agressivité, hyperactivité, isolement. Ensuite, avec l'aide de son entourage, ou par expérience, il adoptera divers comportements pour retrouver l'équilibre initial. Ce sont les mécanismes d'adaptation. Ces comportements plus ou moins semblables aux signaux d'alarme utilisés lors du moment de crise, chercheront à faire disparaître les facteurs stressants. Par exemple, l'enfant se mettra à courir pour ne plus sentir l'anxiété ou refusera de participer à une activité pour éviter l'échec. Ces comportements pourront être adaptés au contexte où se trouve l'enfant et lui permettront de retrouver son équilibre. D'autres, malheureusement, ne seront pas adaptés au contexte de vie en groupe et feront vivre à l'enfant un stress supplémentaire : rejet de la part des pairs, et/ou des adultes, agressions des autres enfants, punition. Il s'installera alors répétitions de stress et de mécanismes échoués.

Les facteurs causes de stress chez les enfants en difficulté d'adaptation

Les difficultés d'adaptation des enfants peuvent être dues à plusieurs facteurs : facteurs internes à l'enfant; facteurs dus au milieu familial; et facteurs dus aux services de garde.

■ L'enfant lui-même

L'âge, le tempérament et l'état physique de l'enfant peuvent être des facteurs qui influent sur l'adaptation de l'enfant. Certains enfants apparaissent comme plus vulnérables au stress (*Murphy et Moriarty*, 1976 et al, 1982), ils ont un tempérament plus nerveux face aux changements de routines, plus sensibles au bruit ou aux mouvements autour d'eux, ils réagissent plus fortement à la douleur. Ces enfants bien décrits par Chess et al (1977) auront par conséquent plus de difficulté à s'intégrer dans un groupe.

■ Les facteurs de stress dus au milieu social de l'enfant

On ne peut plus se le cacher, la famille québécoise vit plusieurs transformations: divorce, famille monoparentale ou reconstituée, famille défavorisée ou immigrante. Toutes ces situations ne sont pas nécessairement une cause directe des comportements difficiles des enfants, mais elles sont des stress pour eux et leurs parents. Chacune de ces situations familiales et sociales peut faire l'objet d'une étude particulière et, il ne s'agit pas de jouer en service de garde, le rôle d'un thérapeute familial. En comprenant ce que vit l'enfant et en restant stable dans nos interventions, on peut l'aider à traverser la crise et à trouver des mécanismes d'adaptation réussis.

Les facteurs dûs au milieu de garde

Les services de garde influent aussi sur les enfants. Ceux-ci passent quelquefois 40 heures et plus par semaine dans les locaux du service de garde. Plusieurs facteurs internes au service peuvent jouer : les attitudes des éducateurs; l'organisation du temps; l'organisation de l'environnement et finalement les activités.

Les attitudes du personnel éducateur

Les interventions des éducateurs auprès de l'enfant sont de première importance pour son adaptation. Des attitudes de laisser-aller ne permettent pas à l'enfant de bien saisir ce que l'on attend de lui, il se sent perdu et n'a plus de point de référence. De plus, cette attitude a souvent un effet d'entraînement sur les comportements négatifs. À l'inverse, une attitude autoritaire et rigide oblige l'enfant à utiliser des mécanismes indirects pour arriver à s'adapter : des comportements de repli sur soi, d'agressivité contre lui-même, contre les objets. L'enfant vit alors un stress supplémentaire, et les signaux d'alarme peuvent augmenter d'intensité : maladie, énurésie, anorexie, insomnie, cauchemars.

L'organisation du temps

Le temps est un élément important dans les services de garde. En garderie, il s'agit d'offrir à l'enfant une routine qui le sécurise et qui permet au personnel éducateur de planifier ses activités. Dans les services de garde en milieu scolaire, l'école, à cause de son horaire fixe et précis, exige un horaire serré qu'il faut respecter. Malheureusement, les enfants sont souvent bousculés par ces horaires. Il faut manger avant telle heure, s'endormir avant la pause du personnel, se déplacer silencieusement plusieurs fois pour respecter les ratios au cours des pauses, des dîners et des siestes. On n'a qu'à observer le nombre de conflits qui se produisent à ces périodes charnières où les enfants sont bousculés dans le temps. Les fins de journée en services de garde sont aussi des moments difficiles. Tous sont fatigués et le seuil de tolérance des uns comme des autres est plus vite atteint.

L'organisation de l'espace

La plupart des locaux des services de garde sont petits. La réglementation oblige un minimum qui ne donne pas un espace très étendu, sans compter l'espace occupé par l'ameublement et les équipements. De plus, certains aménagements favorisent des espaces très réduits où les enfants risquent de se retrouver les uns sur les autres. Quand un enfant vit une difficulté et qu'il a un tempérament plus vulnérable, il n'est pas étonnant qu'il utilise des comportements agressifs pour maintenir un espace vital.

À l'inverse, un espace trop grand ne donne pas assez de points de repère à l'enfant et celui-ci se perd dans l'espace. Il court et heurte les autres pour se repérer. Ces espaces trop grands (les gymnases, par exemple) n'aident pas les enfants qui ont de la difficulté à se projeter, comme par exemple les enfants très timides ou les enfants qui chassent le stress au moyen de comportements hyperactifs. Si, en plus, on ajoute le bruit et une densité très élevée, comme à l'heure du dîner en service de garde en milieu scolaire, il se produit alors un mélange explosif.

Les activités

Finalement, les activités peuvent elles aussi influer sur l'enfant, tant par leur présence que par leur absence. Les enfants ont souvent des problèmes d'adaptation parce qu'ils s'ennuient. D'autre part, une planification trop serrée qui sollicite trop l'enfant ou le coince dans des objectifs trop élevés lui fera vivre l'échec et l'anxiété. La planification inopportune de certaines activités peut aussi provoquer des comportements inappropriés : une activité très excitante menant à une période où les enfants n'ont plus rien à faire, une activité où les enfants manquent de matériel, d'espace, de temps ou une activité où les enfants doivent rester assis longtemps après une journée d'école.

Le support aux services de garde

Ce court texte illustre ce que peuvent vivre les enfants en difficulté d'adaptation. Si on reconnaît, au départ, que chaque enfant est différent, que ce qu'il vit est aussi différent, on ne peut pas espérer trouver d'intervention unique. L'intervention doit être différente pour chacun, et elle doit être liée au contexte où l'événement se produit. Il s'agit de trouver, par de l'observation, par des discussions avec les parents et surtout avec l'enfant, ce qui lui permettra de traverser la période difficile sans nuire aux autres autour de lui. Ces interventions doivent tenir compte de son âge, de son tempérament, de ce qu'il vit et des possibilités du milieu de garde.

Ce n'est pas toujours facile pour les éducateurs qui vivent quotidiennement avec ces enfants, d'avoir le recul et l'énergie nécessaires pour les aider. Les conditions de travail (par exemple les horaires ne permettant pas de s'aérer l'esprit assez souvent et pas suffisamment flexibles pour permettre de rencontrer les personnes-ressources) n'assurent pas toujours les conditions minimales pour réussir une intégration respectueuse pour tous. Si l'on considère qu'il est de la responsabilité des services de garde de répondre aux besoins de tous les enfants, y compris des enfants en difficulté d'adaptation, les services de garde doivent être soutenus dans leurs rôles auprès des enfants en difficulté. Les services de garde ne peuvent plus être seulement proposés comme soutiens sociaux (comme par exemple, dans l'application des mesures volontaires à l'égard de certains cas «sociaux») sans être reconnus comme partenaires. Il faut qu'il y ait un partage des connaissances et des expériences avec les C.L.S.C., les hôpitaux, les écoles, les collèges et les universités. On doit donner au personnel éducateur une reconnaissance qui lui permettra d'être un partenaire au sein d'une équipe multidisciplinaire. Travailler avec des enfants en difficulté d'adaptation n'est pas une mince tâche, mais il faudrait éviter que ce soit, de plus, une tâche dévalorisée et non reconnue à sa juste valeur. L'intégration de ces enfants présente un défi stimulant, pourvu que les éducateurs aient les outils pour le faire, qu'on leur fasse confiance et surtout qu'ils croient aux capacités d'adaptation des enfants.

Références

ANTHONY, J.E., CHILAND C. et KOUPERNIK. *L'enfant dans sa famille. L'enfant vulnérable.* PUF, Paris, 1982.

CHESS, S., THOMAS A. et H.G. BIRCH. *Votre enfant est une personne.* Delachaux et Niestlé, Paris, 1977.

DION, G. «Le burn-out chez les éducatrices en garderie : proposition d'un modèle théorique» *Apprentissage et Socialisation,* vol. 12, no 4, décembre 1989.

GOUPIL, G. et M. COMEAU. *Les problèmes de comportement à la garderie. Étude complémentaire.* Rapport final à l'intention de Santé et Bien-être Canada, 1986.

MURPHY, L.B. et A.E. MORIARTY. *Vulnerability, Coping and Growth. From Infancy to Adolescence.* Yale University Press, New Haven, 1976.

Modèle de soutien à l'intégration dans les services de garde, d'enfants présentant une déficience intellectuelle

Maryse Roberge
Marie-Chantal Vanier

Consultantes
Association pour l'intégration communautaire de l'Outaouais

L'Association pour l'intégration communautaire de l'Outaouais (A.P.I.C.O.) est un organisme sans but lucratif subventionné qui a été fondé en 1957. L'Association a pour mandat, d'une part, de défendre les droits des personnes qui vivent avec une déficience intellectuelle et, d'autre part, d'offrir des services de soutien à la personne ayant une déficience intellectuelle, à sa famille et à son entourage, ainsi qu'aux intervenants des différentes instances publiques, parapubliques et privées ...

Les services

- **Aux personnes présentant une déficience intellectuelle**
  - service de formation préparatoire à l'emploi
  - service de soutien civique
  - service d'animation «groupe personne d'abord»
  - service d'intégration en milieu de garde (Service-conseils)
  - service d'écoute active

- **Aux parents**
  - service d'intégration en milieu de garde (Service-conseils)
  - service d'intégration scolaire (Service-conseils)
  - service d'écoute active
  - groupe parents-soutien
  - groupe parents/entraide

- **Aux intervenants**
  - formation en déficience intellectuelle (Service-conseils)
  - formation d'intervenants communautaires
  - service de sensibilisation (Service-conseils)

Le Service-conseils

Depuis septembre 1990, l'Association reçoit de Santé et Bien-être social Canada une subvention afin de faciliter l'intégration des enfants de 5 à 12 ans qui présentent une déficience intellectuelle.

Cette subvention a permis à l'Association de mettre en place un Service-conseils qui vise à offrir aux membres du personnel et aux responsables des services de garde, un support de consultation et de formation ...

Tout comme les autres enfants d'âge scolaire, les enfants présentant une déficience intellectuelle ont besoin de services de garde de qualité, accessibles dans leur quartier et répondant à leurs besoins particuliers. Les parents de ces enfants doivent avoir la possibilité de choisir le milieu de garde qui leur convient, que ce soit en milieu familial reconnu par une agence de garde, en milieu scolaire, ou autre. La façon de répondre à ces besoins relève autant du rôle social que du rôle éducatif des services de garde. Voilà le défi qui est posé au service de garde; c'est ce qui fait sa difficulté mais aussi sa richesse.

Dans cette optique, le Service-conseils de l'Association pour l'intégration communautaire de l'Outaouais offre aux services de garde accrédités, un service de support et de formation à l'intégration des enfants de 5 à 12 ans présentant une déficience intellectuelle.

De façon plus spécifique, le Service-conseils :

- fournit aux enfants des données générales en matière de déficience intellectuelle;
- incite au respect et à l'acceptation des enfants présentant une déficience intellectuelle;
- organise des sessions de formation pour le personnel oeuvrant dans les milieux de garde;
- assure l'accessibilité aux milieux concernés pour les enfants qui présentent une déficience intellectuelle;
- permet à l'enfant d'exercer son droit d'évoluer dans un cadre le plus normal possible.

- **Volet enfants**

Le programme de sensibilisation s'adresse aux enfants d'âge scolaire (5-12 ans) fréquentant les services de garde en milieu scolaire ou familial. L'intervenant vient à deux reprises à raison d'une heure par atelier. Sous forme de jeux, l'animateur présente quelques caractéristiques d'enfants ayant une déficience intellectuelle avec l'aide de deux poupées mascottes : Maxime et Lucie. Outre, des renseignements généraux sur la déficience intellectuelle, les enfants sont sensibilisés aux conséquences de leurs actions, ils sont encouragés à modifier leurs jeux. Le programme de sensibilisation incite au respect et à l'acceptation des différences entre les pairs.

- **Volet intervenants**

Le programme de formation s'adresse à tous les intervenants des milieux de garde familial et scolaire. Ce programme est d'une durée de neuf heures et est habituellement échelonné sur trois semaines. À partir de jeux, de mises en situation et de discussions en sous-groupes, les participants au programme de formation abordent des sujets tels que les degrés de déficience intellectuelle, les attitudes, le potentiel à développer, le vocabulaire à privilégier, les parents et l'intégration.

La formation suscite, de la part des intervenants, une réflexion sur leur point de vue face à l'intégration d'un enfant présentant une déficience intellectuelle, et ce, tout en apprenant à reconnaître leurs émotions et leurs attitudes face à la déficience intellectuelle. Au terme des neuf heures de formation, chacun reçoit un certificat de participation.

- **Volet consultation**
  Les intervenants de Service-conseils demeurent disponibles pour répondre à toutes les questions relatives à la déficience intellectuelle. De plus, l'équipe peut servir de support à tous les milieux de garde désireux d'intégrer un enfant présentant une déficience intellectuelle.

En conclusion, il ressort de ce plan d'ensemble du Service-conseils certaines lignes directrices qui touchent tant l'Association pour l'intégration communautaire de l'Outaouais que les milieux de garde touchés.

- Le succès du Service-conseils découle d'une concertation étroite entre l'Association pour l'intégration communautaire de l'Outaouais, les établissements du réseau et les organismes touchés.
- Avec l'aide du Service-conseils, les milieux de garde peuvent obtenir une meilleure vue d'ensemble de la problématique de l'intégration de la personne présentant une déficience intellectuelle et des répercussions sur l'entourage immédiat.
- La structuration du Service-conseils assure la stabilité et la continuité des services offerts, facteurs essentiels à l'intégration des enfants présentant une déficience intellectuelle.

Mais il va de soi que l'Association pour l'intégration communautaire de l'Outaouais ne peut agir seule. Un Service-conseils comme celui-ci est avant tout une entreprise de concertation.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Atelier

L'intégration des enfants présentant des besoins particuliers en service de garde, de l'énoncé de principes à la réalité

Michèle Leboeuf
Coordonnatrice
Ressource Papillon

Ressource Papillon est un nouveau service de soutien aux services de garde pour l'intégration d'enfants présentant des besoins particuliers.

L'appellation de ce groupe d'enfants et sa signification

Si les magiciens ont vraiment le pouvoir de transformer le monde réel, les mots et les appellations sont sûrement leurs baguettes magiques. En effet, le recours à telle ou telle dénomination peut non seulement en dire long sur la perception d'un phénomène, mais il peut avoir une grande portée sur le mode d'intervention.

Voici sept appellations différentes pour désigner certains enfants qui fréquentent les services de garde :

- enfants avec une déficience;
- enfants avec troubles de comportement;
- enfants difficiles;
- enfants retardés;
- enfants handicapés;
- enfants en difficulté;
- *enfants présentant des besoins particuliers.*

Les six premières ont un point commun : elles sont centrées sur un problème, un aspect «négatif» de l'enfant. La dernière appellation est celle que l'équipe de Ressource Papillon a choisie sans l'inventer, elle existait depuis longtemps en anglais (*special needs children*) et commençait à poindre en français. Les avantages qu'elle présente sont multiples :

- elle est moins limitative, moins négative que les autres;
- elle incite à la réflexion et à la compréhension préalablement à l'intervention;
- elle suppose une réponse, car qui dit besoin dit réponse;
- elle suggère que la difficulté vient parfois du fait que le milieu n'a pas pu comprendre et s'ajuster aux besoins de l'enfant;
- enfin, elle est beaucoup moins menaçante pour les parents.

Les racines de Ressource Papillon

La Société pour les enfants handicapés du Québec (S.E.H.Q.) existe depuis 1930. Concentrée dans la région montréalaise, elle a manifesté récemment le désir d'étendre ses services dans la région de Québec. ... C'est avec l'Alliance des garderies que la Société a alors conçu le projet de mettre sur pied un service de support à l'intégration pour les services de garde en garderie et en agence de garde en milieu familial des régions 03-12. Ce territoire regroupe environ 150 services de garde pour les 0-5 ans. L'équipe comptera cinq intervenants en septembre 1992.

Les principes de Ressource Papillon

- L'enfant présentant des besoins particuliers a le droit d'être accueilli dans un service de garde régulier. Il a cependant des besoins dont il faut tenir compte et auxquels on doit tenter de répondre.
- L'intégration en service de garde permet à l'enfant présentant des besoins particuliers de s'épanouir sous tous les aspects, dans un milieu le plus naturel possible.
- Le succès de l'intégration repose en grande partie sur la capacité et le désir de l'équipe de travail d'accueillir un enfant présentant des besoins particuliers et de le soutenir dans sa démarche d'épanouissement global.
- L'intégration n'est pas une panacée, elle vient répondre à des besoins de garde d'une part, et de répit et de stimulation d'autre part.
- L'intégration au sens large suppose non seulement une intégration physique (l'enfant fréquente le service de garde), mais aussi pédagogique (il participe aux activités) et sociale (il est un membre du groupe).
- Une intégration réussie signifie que l'enfant s'est épanoui en développant son potentiel, à la satisfaction de ses parents et des intervenants, sans pour autant brimer le cheminement des autres enfants du groupe.
- Il existe déjà des services de soutien à l'intégration dans certains centres spécialisés. Ressource Papillon vient compléter leur action et non faire double emploi.
- L'éclatement actuel qu'on observe dans les services doit être dépassé, et c'est pourquoi nous misons beaucoup sur la concertation entre les intervenants, y compris les parents.

Les avantages de l'intégration

Pour l'enfant : socialisation, épanouissement global dans un milieu de vie régulier, appartenance à un groupe, stimulation structurée mais souple, encadrement chaleureux et de qualité, apprentissage par imitation, préparation à l'intégration scolaire.

Pour les autres enfants : ouverture aux autres, acceptation des différences, acceptation de ses propres vulnérabilités.

Pour les parents de l'enfant : vaincre l'isolement, échanges quotidiens avec les responsables de l'enfant, perception plus juste de leur enfant par rapport aux autres, répit, garde de qualité et sécuritaire, appartenance à un groupe.

Pour les autres parents : acceptation des différences, acceptation de ses propres limites et invitation au dépassement.

Pour le personnel : acceptation des différences, acceptation de ses propres limites et invitation au dépassement, découverte de compétences insoupçonnées.

Dans la réalité, l'intégration est vécue avec beaucoup de succès, mais aussi avec plusieurs échecs, abandons ou découragement. Les défis et les contraintes possibles sont, entre autres :

- appréhensions du personnel éducateur;
- surcharge de travail, essoufflement;
- peu de compétences spécifiques du personnel éducateur;
- difficulté à bien comprendre et identifier les besoins de l'enfant;
- difficulté à adapter les interventions proposées ou choisies à la réalité du service de garde;
- appréhension des autres parents;
- ressources financières très limitées;
- obstacles reliés à l'infrastructure;

- support insuffisant des ressources professionnelles spécialisées.

Les solutions proposées peuvent être les suivantes :

- un engagement commun de l'ensemble de l'équipe;
- des rôles clairement définis;
- un support au personnel éducateur;
- une formation d'appoint;
- des étapes souples pour bien répondre aux spécificités de chaque famille;
- une politique d'intégration définie dans le service de garde.

Les services de Ressource Papillon

Ressource Papillon offre un éventail de services personnalisés pour un éventail de besoins. Ces services s'adressent avant tout aux services de garde. Ce n'est pas un soutien direct à l'enfant ou aux parents. Il vise à habiliter le milieu et son personnel à mieux comprendre les enjeux de l'intégration et à trouver des réponses aux besoins particuliers de certains enfants. Il s'agit donc d'une aide ponctuelle pour démarrer le processus d'intégration, pour se réajuster en cours de route ou aider au dépistage, le tout dans un esprit de partenariat.

Les enfants concernés par le service sont ceux qui présentent des besoins particuliers liés à une déficience physique ou intellectuelle ou à un retard de développement.

Sans être exclusifs, deux grands volets de services se dégagent :

- Le soutien professionnel au personnel du service de garde pour l'intégration, l'accompagnement ou le dépistage d'un enfant présentant des besoins particuliers.
- La promotion et le support global à l'intégration auprès d'un service de garde.

Les outils de Ressource Papillon

- Le guide *Un pas de plus*, servant à l'élaboration d'une politique d'intégration en service de garde et produit par l'Alliance des garderies 03-12.
- *Bras dessus bras dessous*, excellent document vidéo sur l'intégration en service de garde, produit par l'Association canadienne pour la paralysie cérébrale.
- Le petit document *Portrait de l'enfant*, qui va au-delà de la stimulation du développement par l'approche comportementale en mettant l'accent sur la compréhension du portrait dynamique de l'enfant (ses besoins, ses forces et ses vulnérabilités, son style de conduite, ses relations) à l'intérieur de la constellation familiale et du service de garde, produit par Ressource Papillon et la garderie Mistigri.
- *Entrez dans la ronde*, par Madeleine Baillargeon, excellent ouvrage sur l'intégration en services de garde, produit pour l'Office des personnes handicapées du Québec et l'Office des services de garde à l'enfance.
- *Les Pitchounets*, par Germain Duclos et al. et l'équipe du Centre local de services communautaires Côte-des-Neiges, excellent document sur l'organisation d'un soutien professionnel au personnel éducateur pour l'intervention auprès d'enfants ayant des difficultés de comportement.

Enfin, le principal outil demeure *l'intervenant*. Outre ses compétences professionnelles issues d'une formation et d'expériences auprès des enfants présentant des besoins particuliers, alliées à une très bonne connaissance du développement de l'enfant et de la réalité des milieux de garde, l'intervenant doit faire montre de maturité dans son analyse et sa compréhension de l'enfant et du milieu.

De l'énoncé de principes à la réalité

L'intégration a été instaurée de façon quelque peu anarchique au Québec. Elle a été et demeure tributaire de la bonne volonté et des initiatives de quelques pionniers. Pour passer de l'énoncé de principes à la réalité, de nombreux efforts de réflexion et d'analyse restent à faire, concurremment à un engagement accru des instances touchées. La Société pour les enfants handicapés du Québec tentera, dans les mois et années qui viennent, de faire sa modeste part en ce sens avec l'implantation de Ressource Papillon.

Expérience d'enfants en service de garde : l'âge d'entrée et la qualité des services importent-ils?

Carollee Howes
Professor
Graduate School of Education
Development of Psychology
University of California, Los Angeles (USA)

Dans nos efforts pour comprendre l'expérience vécue par les enfants en service de garde, nous nous intéressons au développement à court et à long terme de l'enfant. La majeure partie de cet intérêt porte sur le développement social et affectif et, plus particulièrement, sur les relations d'attachement, les interactions et les relations avec les pairs, ainsi que le développement du langage.

L'attachement

La théorie de l'attachement laisse entendre que la qualité des premières expériences de l'enfant en matière de soins reçus de la part d'adultes importants dans sa vie est intériorisée sous forme de modèles efficaces du moi et des relations avec les autres. Ainsi, l'enfant qui se sent aimé et qui sent que ses besoins physiques et affectifs sont satisfaits a plus de chances de se considérer comme un être intéressant et d'avoir une orientation positive à l'égard des autres.

Les recherches sur l'attachement se sont concentrées en bonne partie sur la relation mère-enfant, cette relation d'attachement étant considérée comme la plus importante. À la fin des années 1980, deux chercheurs, Clarke-Stewart et Belsky, ont analysé des données combinées provenant d'échantillons de population des États-Unis pour conclure que les enfants qui commencent à fréquenter les milieux de garde à temps plein avant l'âge d'un an ont, dans une proportion élevée, des relations d'attachement évité mère-enfant.

Cet énoncé doit cependant être nuancé à l'aide des quatre remarques suivantes:

1. Le risque accru d'attachement évité n'est pas énorme, soit environ 9 %.

2. La plupart des enfants qui commencent à fréquenter les services de garde avant l'âge d'un an sont solidement attachés à leur mère.

3. Ces constatations ne sont peut-être pas vraies pour tous les échantillons. Je travaille sur un échantillon d'enfants nés à peu près au moment où ces résultats ont été communiqués par les médias. Dans cet échantillon, les enfants qui ont commencé à fréquenter les services de garde à un âge plus avancé ont plus de chances de ressentir de l'insécurité que les enfants qui y sont arrivés en bas âge.

4. Nous ne savons pas ce que cela signifie à long terme pour un enfant qui commence à fréquenter les services de garde en bas âge d'avoir une relation mère-enfant marquée par l'insécurité. Dans l'ensemble, les recherches à cet égard qui nous permettent d'établir de fortes corrélations entre la sécurité de l'attachement maternel et des relations ultérieures agréables ou agressives avec les enseignants et les pairs en milieu scolaire, portent presque exclusivement sur des enfants sans expérience en service de garde.

Cela nous amène à une deuxième série de questions. Dans le cadre théorique et empirique de la théorie de l'attachement, les enfants créent très tôt dans la vie plusieurs formes d'attachement. D'autres attachements sont constitués avec le père et avec ceux qui prennent soin de l'enfant en milieu de garde, aussi bien qu'avec la mère. Par conséquent, un enfant qui commence en bas âge à fréquenter les services de garde possède au moins deux figures d'attachement qu'il peut utiliser en vue de se constituer des modèles internes du moi et des autres. Il existe une possibilité que la relation d'attachement maternel, parce qu'elle est la plus envahissante et souvent la plus chargée au point de vue affectif, devienne l'influence dominante dans les représentations mentales de l'enfant. L'autre possibilité est que les attachements à la mère et au gardien puissent être compensatoires. Ainsi, un attachement positif à la mère ou au gardien peut compenser pour un attachement marqué par l'insécurité. Il existe une troisième possibilité, soit celle que certaines tâches de développement puissent être plus fortement liées à l'attachement maternel alors que d'autres sont plus fortement liées aux attachements avec les éducateurs. À l'heure actuelle, nous n'avons que peu de preuves pour soutenir l'une ou l'autre de ces possibilités.

Interaction et relations avec les pairs

L'enfant qui commence en bas âge à fréquenter les services de garde forme ses premières relations avec ses pairs en même temps que ses relations avec les adultes. Pour un tel enfant, les pairs constituent un élément important du moule social. Il y a presque toujours plus de pairs que d'adultes dans les services de garde, de telle sorte que lorsqu'il cherche un partenaire social, l'enfant a plus de chances de rencontrer un enfant qu'un adulte. En outre, l'enfant doit entrer en compétition avec ses pairs pour obtenir l'attention de l'adulte et entrer en possession des jouets et des autres ressources matérielles du milieu de garde. En milieu de garde, pour les enfants en bas âge, le groupe de pairs est un groupe intime. Les enfants en bas âge et les tout-petits en service de garde participent à des jeux sociaux réciproques et simulés, se consolent les uns les autres, et créent des amitiés qui, bien souvent, durent jusqu'à ce qu'on les sépare au moment de leur entrée à l'école. Par conséquent, l'âge auquel les enfants commencent à fréquenter les services de garde semble être un piètre indicateur des aptitudes sociales de l'enfant relativement à ses pairs.

Le langage

Nous savons que les enfants acquièrent la compétence requise pour communiquer leurs besoins et leurs idées par le langage, lorsqu'ils vivent dans un milieu linguistique riche. Les données laissent entendre qu'il nous faut penser à deux types d'aptitudes linguistiques. Il y a d'abord l'intelligence verbale, telle qu'elle est mesurée au moyen du test Peabody (*Peabody Picture Vocabulary Test*). Ce sont les facteurs parentaux, plus particulièrement l'éducation maternelle, qui semblent le meilleur indice de ce type d'intelligence, lequel est relativement peu influencé par la vie en service de garde. Nous avons désigné par l'expression langage d'adaptation le second type de développement du langage. Il s'agit de la capacité d'utiliser le langage pour communiquer. Or, comme nous allons le voir, ce type de développement est beaucoup plus susceptible d'être influencé par les variations qui existent entre les différents services de garde.

Passons maintenant à un autre niveau afin d'inclure les adultes et les pairs aussi bien que les enfants. Du point de vue de l'enfant, ce sont ces relations ainsi que les jouets et l'équipement qui importent. L'enfant en bas âge ou le tout-petit ne sait pas qu'il fait partie d'une grande expérience sociale portant sur différents modèles d'éducation des enfants.

Tout comme les relations des enfants avec les adultes, et en premier lieu avec leurs parents, touchent plusieurs domaines indépendants ou de nombreux aspects fonctionnels, de même les relations des enfants en service de garde avec le personnel éducateur sont habituellement de nature multidimensionnelle. En laissant leur enfant en milieu de garde, les parents disent explicitement ou implicitement à ce dernier que l'éducateur est, jusqu'à leur retour, la personne la plus importante dans la vie de l'enfant.

Dans le cadre de nos travaux, nous nous sommes surtout intéressés au rôle de l'éducateur qui touche les soins donnés à l'enfant en service de garde. Plus précisément, nous avons étudié les relations d'attachement de l'enfant au personnel éducateur. Nos travaux s'appuient sur trois bases de données. L'une d'entre elles est constituée par la *US National Child Care Staffing Study*. Les 250 enfants de l'échantillon étaient inscrits auprès de centres de services de garde à l'enfance choisis au hasard et situés à Atlanta (Georgie). Aux États-Unis, les services de garde à l'enfance sont régis par l'État et non par le gouvernement fédéral. Cet État possède l'une des pires réglementations et ses services de garde sont donc parfois de la plus piètre qualité qui soit. Les deux autres bases ont été constituées à partir de données recueillies dans des centres de services de garde ou d'agences de garde en milieu familial de la Californie, où la réglementation et la qualité des services de garde à l'enfance sont largement supérieures aux services offerts en Georgie, tout en étant de faible qualité comparativement à d'autres parties du monde. L'une de ces bases de données est constituée de 72 enfants ayant tous commencé à fréquenter les milieux de garde avant l'âge d'un an. Nous avons suivi ces enfants tout au long de leur présence en service de garde et les avons observés tous les six mois jusqu'à ce qu'ils entrent à l'école. La deuxième base de données est formée de 100 enfants que nous avons vus pour la première fois à l'âge de 12 mois et que nous avons continué de suivre. Ils ont maintenant 7 ans. Environ le tiers de ces enfants a commencé à fréquenter les services de garde lorsqu'ils étaient en bas âge, un autre tiers au moment où ils avaient 3 ans, alors que le troisième tiers a commencé à 4 ans ou encore ne les a jamais fréquentés. Nous avons des données sur tous les enfants de 12 mois et de 48 mois et nous disposons d'observations effectuées en milieux de garde peu après leur entrée en service de garde.

Nous avons observé les relations éducateur-enfant chez chacun de ces enfants en utilisant un ensemble *Q* d'attachement. Cet ensemble fournit une cote sommaire quant à la sécurité affective de l'enfant avec l'éducateur. Nous avons également établi trois catégories de relations éducateur-enfant à partir des données de tri *Q*. Il s'agit des enfants qui semblent se trouver en état de sécurité affective avec leurs éducateurs, des enfants qui évitent leurs éducateurs et des enfants dont le comportement avec leurs éducateurs semble ambivalent. Ces enfants ambivalents agissent comme s'ils voulaient que leurs éducateurs prennent soin d'eux sans avoir confiance que l'éducateur puisse le faire. Nous avons aussi chronométré la participation des éducateurs de l'échantillon à la vie quotidienne des enfants et établi une appréciation de la sensibilité de l'éducateur. Dans le cas des deux bases de données californiennes, nous avons aussi mesuré l'attachement mère-enfant.

Nous constatons que les enfants qui ont de solides relations d'attachement éducateur-enfant ont des éducateurs qui se mêlent aux enfants, qui jouent avec eux et qui réagissent à leurs invitations à caractère social, et qui sont cotés comme étant sensibles. En outre, la qualité de la relation éducateur-enfant est indépendante de la qualité de la relation mère-enfant. La qualité de la relation de l'enfant avec l'éducateur semble donc découler plus directement des expériences directes de l'enfant avec l'éducateur, que de ce que l'enfant apporte à la relation éducateur-enfant et qu'il tire de sa relation mère-enfant. Lorsque nous comparons des enfants qui ont commencé à fréquenter les services de garde à des âges différents, nous trouvons des modèles similaires. La nature de l'interaction éducateur-enfant détermine la relation éducateur-enfant même lorsque l'enfant commence à fréquenter les services de garde longtemps après avoir établi la relation d'attachement mère-enfant. Ces constatations tiennent compte des influences compensatoires des relations avec la mère et avec l'éducateur. L'influence potentielle des éducateurs sur le développement de l'enfant est grande en raison des différences qui existent entre les relations avec l'éducateur et les relations avec la mère et parce que les relations avec l'éducateur sont basées sur l'interaction entre l'éducateur et l'enfant.

Nous avons étudié l'influence de l'éducateur tant en ce qui concerne les aptitudes sociales avec les pairs que le langage d'adaptation. En examinant les influences de l'éducateur, nous avons tenu compte de la relation d'attachement de l'enfant avec l'éducateur, nous avons observé l'engagement de l'éducateur à l'égard de l'enfant et la socialisation par l'éducateur de l'interaction avec les pairs. Ce dernier aspect inclut la médiation positive et négative des contacts avec les pairs. Voici des exemples de médiation positive : l'adulte déplace ou guide verbalement l'enfant afin que celui-ci se trouve en bonne position physique pour l'interaction avec ses pairs; l'adulte explique à l'enfant le comportement de ses pairs; l'adulte se retire de l'interaction et surveille le contact avec les pairs. Voici des exemples de médiation négative : l'adulte retire l'enfant du contact avec ses pairs sans faire de commentaires sur l'interaction avec les pairs; l'adulte tente de régler un conflit avec les pairs; l'adulte dit explicitement aux enfants qu'ils ne peuvent jouer ensemble; l'adulte réprimande un enfant pour un geste dirigé vers un pair.

Dans chacune de nos bases de données, nous constatons que la relation d'attachement de l'enfant avec l'éducateur est un indice des aptitudes sociales de l'enfant envers ses pairs. Dans nos bases de données longitudinales, nous constatons que la relation de l'enfant avec son premier éducateur est plus utile comme indice des aptitudes sociales de l'enfant envers ses pairs que les relations subséquentes avec les autres éducateurs. Ainsi, pour ces enfants, c'est l'éducateur qu'ils ont eu au moment où ils ont commencé à fréquenter les services de garde (il s'agit bien souvent de l'éducateur qu'ils ont eu lorsqu'ils étaient en bas âge ou tout-petits), qui exerce la plus grande influence sur leurs aptitudes sociales ultérieures envers leurs pairs. Dans les études pour lesquelles nous possédons des données tant sur les mères que sur les éducateurs, nous constatons que ce sont les éducateurs et non les mères qui constituent un indice des aptitudes sociales de l'enfant envers ses pairs.

En résumé, nous disposons de certaines preuves quant aux relations entre les éducateurs et le développement de l'enfant. Les éducateurs sensibles et engagés à l'égard des enfants ont plus tendance à s'occuper d'enfants qui ont de solides relations d'attachement avec l'éducateur, qui possèdent des aptitudes sociales avec leurs pairs et qui maîtrisent le langage d'adaptation. Les éducateurs qui utilisent moins la médiation négative en ce qui concerne les contacts avec les pairs ont plus tendance à s'occuper d'enfants qui ont de meilleures aptitudes sociales envers leurs pairs.

Le groupe des pairs semble aussi influer sur le développement de l'enfant, plus particulièrement dans le cas des enfants qui commencent à fréquenter les services de garde lorsqu'ils sont en bas âge ou tout-petits. Les enfants qui vont vers leurs pairs par opposition à ceux qui s'en éloignent ou qui les ignorent pour se diriger vers les adultes possèdent de meilleures aptitudes au point de vue social. Les enfants qui, dès leur bas âge ou au moment où ils sont tout-petits, sont capables de se lier d'amitié avec d'autres enfants et de maintenir cette amitié tout au long de leur vie en service de garde, semblent aussi posséder des aptitudes sociales. Ces constatations permettent de supposer que les expériences de participation aux activités avec les pairs aussi bien que de formation et de maintien d'une relation avec un pair en particulier, sont importantes dans le développement de l'enfant.

Les services de garde à l'enfance comme milieu de vie

En service de garde, bien que les expériences et les relations vécues par les enfants avec les adultes et les pairs soient les plus évidentes et les plus importantes dans l'immédiat, ces relations et expériences ont ceci de particulier qu'elles tirent leurs racines de ce milieu de vie que constitue le service de garde. Celui-ci joue un rôle essentiel au moment de déterminer la nature des interactions avec les adultes et les pairs. J'ai choisi trois aspects de l'environnement des services de garde que je considère comme les plus importants : l'éducation et la formation du personnel éducateur, la qualité des services de garde à l'enfance et le roulement du personnel.

En vue de l'analyse de ces divers aspects, j'utiliserai surtout des données tirées de la *US National Child Care Staffing Study*, une étude réalisée en 1988. Nous avons choisi cinq grandes régions urbaines représentatives aux États-Unis et, dans chacune de ces régions, nous avons étudié 45 centres offrant des services de garde à l'enfance toute la journée et tout au long de l'année. Les centres ont été choisis au hasard en vue de correspondre à la répartition des centres desservant une clientèle de familles à revenus élevés, faibles et moyens dans des régions urbaines et en banlieue. La sélection finale des centres correspondait à la répartition des centres à but lucratif et sans but lucratif aux États-Unis et témoignait de la variabilité de la réglementation des divers États en matière de services de garde à l'enfance. Pour chaque centre de services de garde à l'enfance, nous avons choisi au hasard trois classes à des fins d'observation et six éducateurs à des fins d'observation et d'entrevues. Nous avons aussi rencontré en entrevues les directeurs des centres de services de garde à l'enfance. L'échantillon final comptait 675 classes et 1350 éducateurs. Nous avons interrogé les éducateurs au sujet de leurs études et de leur formation pédagogique et nous avons observé leur sensibilité relativement aux soins donnés aux enfants. Nous avons étudié les ratios adulte-enfants et la taille des groupes dans les classes, et coté chaque classe à l'aide de la *Harms and Clifford Early Childhood Environmental Rating Scale*. Nous nous sommes informés auprès des directeurs des centres au sujet des taux annuels de roulement du personnel, des éducateurs et de leur expérience professionnelle. Six mois après nos premières entrevues, nous sommes retournés dans les centres pour savoir si les éducateurs occupaient toujours leurs postes.

Dans nos travaux, nous avons tenu compte de la formation et de l'éducation des éducateurs, du nombre d'années de scolarité et du fait que l'éducateur ait obtenu un diplôme d'une université ou dans le cadre de la formation des maîtres, qu'un éducateur ait reçu une formation dans un domaine spécifique à l'éducation des jeunes enfants ou dans un domaine connexe. En pratique, il était rare de trouver des éducateurs possédant un diplôme d'études collégiales sans formation spécialisée dans un domaine connexe à l'éducation des enfants. Il était également assez inhabituel de trouver des éducateurs possédant un diplôme d'études collégiales.

Nous avons constaté de fortes corrélations, entre le nombre d'années d'études, la sensibilité de l'éducateur et l'efficacité de l'enseignement. La formation dans un domaine relié à l'éducation des enfants constituait un solide indice de la sensibilité de l'éducateur et de l'efficacité de son enseignement auprès des enfants en bas âge et des tout-petits, mais non auprès des enfants d'âge préscolaire. Comme Lilian Katz l'a si bien dit, «l'enseignement en service de garde à l'enfance nécessite des compétences et des connaissances différentes de celles qu'exigent les soins maternels. Pour avoir des éducateurs efficaces et sensibles, nous avons besoin d'éducateurs dotés d'un bon bagage scolaire et d'une bonne formation».

Pour la plupart des services de garde à l'enfance, la qualité constitue un important objectif. Toutefois, la qualité coûte cher et on la sacrifie bien souvent en raison de mesures de compression des coûts dans le cas des services publics, ou pour des raisons de bénéfices dans le cas des exploitations privées.

Dans nos travaux, nous avons divisé en deux parties la qualité des services de garde à l'enfance : qualité de la structure et qualité du procédé. Par qualité de la structure, nous entendons les aspects des services qui peuvent être réglementés, principalement les ratios adulte-enfants et la taille des groupes. La qualité du procédé porte sur les types d'activités et les soins prodigués en milieu de garde. La qualité du procédé est difficile sinon impossible à réglementer. Heureusement, les deux aspects relatifs à la qualité sont étroitement liés.

La qualité des services de garde à l'enfance est importante en ce qui concerne les interactions entre l'éducateur et l'enfant. L'étude sur la dotation en personnel Staffing Study a repris les conclusions d'un groupe d'environ 25 études effectuées précédemment et qui constataient que lorsque les éducateurs ont des groupes plus petits et que les ratios sont moins élevés, ils sont en mesure de faire participer les enfants à des activités de développement plus appropriées et sont sensibles et efficaces dans les interactions relevant de leur enseignement.

J'aimerais maintenant vous parler d'une autre de nos études qui abordait directement les influences relatives de la qualité des services de garde à l'enfance et de l'âge du début de la fréquentation des services de garde, sur le développement de l'enfant. Il s'agissait d'une étude longitudinale portant sur quatre groupes d'enfants, de la petite enfance à la sortie de la maternelle. Les quatre groupes étaient ainsi répartis : un groupe ayant commencé à fréquenter des services de garde de grande qualité avant l'âge d'un an; un groupe ayant commencé à fréquenter des services de garde de piètre qualité avant l'âge d'un an; un troisième groupe ayant commencé à fréquenter des services de garde de grande qualité après l'âge d'un an; et un quatrième groupe ayant commencé à fréquenter des services de garde de piètre qualité après l'âge d'un an. Les éducateurs de la maternelle ont coté les deux groupes ayant fréquenté des services de garde de piètre qualité et ont constaté qu'ils regroupaient des enfants éprouvant des difficultés à la maternelle. Ils étaient plus distraits, hostiles et désagréables que les enfants ayant fréquenté des services de garde de grande qualité. Nos observations ont confirmé que les enfants ayant fréquenté des services de garde de piètre qualité étaient moins compétents avec leurs pairs que les enfants ayant fréquenté des service de garde de grande qualité. Les enfants ayant fréquenté des services de garde de grande qualité avant l'âge d'un an ne paraissaient pas différents des enfants ayant fréquenté des services de garde de grande qualité après l'âge d'un an. Toutefois, les enfants ayant fréquenté des services de garde de piètre qualité avant l'âge d'un an étaient plus hostiles et distraits à la maternelle que les enfants ayant fréquenté des services de garde de piètre qualité après l'âge d'un an.

En résumé, la qualité des services de garde à l'enfance est un élément important. La probabilité est plus grande que les services de garde faisant l'objet de normes élevées offriront, aux enfants, des milieux facilitant le genre d'interactions éducateur-enfant propices au développement optimal de l'enfant. La qualité est sans doute particulièrement importante en ce qui a trait aux enfants en bas âge et aux tout-petits. Ceci tient peut-être au fait que ces jeunes enfants sont plus spécialement vulnérables aux effets préjudiciables des services de garde de piètre qualité.

À la fin des années 80, le taux de roulement annuel des éducateurs en services de garde à l'enfance se situait à 42 % et nos plus récents sondages régionaux laissent supposer que ce taux s'établirait maintenant entre 50 % et 60 %. Le roulement du personnel perturbe la relation éducateur-enfant et, ultimement, le développement de l'enfant. Dans le cadre de notre étude longitudinale portant sur des enfants ayant commencé à fréquenter des services de garde avant l'âge d'un an, nous avons constaté que les enfants ayant perdu un éducateur entre 18 et 24 mois étaient plus susceptibles de nouer de nouvelles relations d'attachement incertaines éducateur-enfant que les enfants n'ayant pas perdu leurs éducateurs. Dans notre recherche portant sur les enfants repérés par l'étude sur la dotation en personnel, nous avons constaté que les enfants fréquentant des agences de garde dont les taux de roulement annuels sont plus élevés passaient moins de temps dans des activités sociales avec leurs pairs et plus de temps à errer sans but.

Les expériences vécues par les enfants en services de garde sont perturbées lorsqu'ils changent de milieu de garde aussi bien que lorsque les éducateurs les

quittent. Nous avons constaté que les enfants ayant subi les changements de services de garde les plus fréquents sont généralement moins compétents dans leurs interactions avec leurs pairs et leurs éducateurs que les enfants qui ont connu moins de changements. Cette relation apparemment simple cache probablement un jeu de relations beaucoup plus complexes entre les changements de service de garde subis par l'enfant et la qualité des services de garde. Il semble évident que la meilleure solution pour un enfant bénéficiant de services de garde de grande qualité consiste à le laisser dans ce milieu. Par contre, la situation n'est pas aussi claire dans le cas d'un enfant fréquentant des services de garde de piètre qualité : sera-t-il avantagé ou désavantagé par des changements de services de garde. Par exemple, le déplacement d'un service de garde de piètre qualité vers un autre service de garde du même genre serait probablement nuisible alors qu'un changement vers un service de garde de meilleure qualité serait bénéfique. Nous sommes cependant loin de comprendre où se situent les seuils pour un changement bénéfique. Autrement dit, dans quelle mesure la qualité des services de garde à l'enfance doit-elle être améliorée pour que le changement soit positif?

On peut utiliser le même type d'argumentation en ce qui a trait au taux de roulement des éducateurs. Nous pouvons tous faire un effort d'imagination ou nous souvenir d'un moment où le changement d'éducateur a pu être bénéfique pour un enfant. Cependant, nous ne comprenons pas encore tout à fait ce qui arrive aux relations éducateur-enfant après une série de relations incertaines ou de relations solides. Nos données laissent entendre qu'après l'âge d'environ 3 ans, les enfants qui commencent à fréquenter les services de garde se fient à leurs expériences antérieures auprès des éducateurs pour former de nouvelles relations éducateur-enfant. Cela signifie que l'enfant a tendance à former avec le nouvel éducateur le même genre de relation qu'il avait avec l'ancien. Ces constatations soulignent encore une fois l'influence des premiers éducateurs sur le développement futur des enfants en bas âge et des tout-petits.

Ceux parmi nous qui étudient les services de garde à l'enfance, ou encore ceux qui y travaillent ou qui s'en font les défenseurs, voient ces services comme étant le domaine exclusif des enfants. En fait, il s'agit également d'un milieu où se trouvent des adultes. Les éducateurs aussi bien que les enfants passent leurs journées en milieu de garde. La *US National Child Care Staffing Study* a été l'une des premières recherches à étudier les services de garde à l'enfance autant comme un milieu de travail pour adulte que comme un environnement axé sur le développement de l'enfant.

Aux États-Unis, les éducateurs en services de garde à l'enfance, principalement des femmes, gagnent environ la moitié du salaire de femmes ayant une éducation comparable et environ le tiers du salaire d'hommes ayant une éducation comparable.

Comme le personnel éducateur en services de garde à l'enfance, majoritairement féminin, doit assurer son propre soutien financier ainsi que celui de sa famille, ce personnel éprouve des difficultés à demeurer en services de garde. Les services qui versent des salaires plus élevés ont des taux de roulement plus faibles.

Les services qui se sont engagés à verser de meilleurs salaires ont été en mesure d'attirer les éducateurs possédant la meilleure éducation et la meilleure formation pédagogique. De plus, ce sont les salaires des éducateurs qui constituent le meilleur indice quant à la qualité des services de garde à l'enfance. Les services qui paient des salaires plus élevés ont de meilleurs ratios adulte-enfants, de plus petits groupes, de meilleures cotes à l'échelle *Early Childhood Environmental Rating* et des éducateurs plus efficaces et plus sensibles.

Du fait que de plus en plus de familles utilisent les services de garde à l'enfance, ces services prennent une place de plus en plus importante dans les programmes politiques publics. Nous n'avons pas répondu à toutes les questions suscitées par les services de garde à l'enfance et le développement de l'enfant. Nous pouvons cependant avancer quelques conclusions provisoires :

- Les expériences vécues par les enfants avec les éducateurs en services de garde et au sein de leur groupe de pairs ont une importance certaine quant au développement à long terme de l'enfant.
- L'âge auquel l'enfant commence à fréquenter les services de garde n'est pas en soi très important. Toutefois, et cela nous amène à notre troisième conclusion,
- Si l'enfant commence à fréquenter les services de garde dès son plus jeune âge, la qualité des premiers services de garde et la nature des premières relations avec les éducateurs semblent être très importantes pour le développement social et affectif futur de l'enfant.
- Enfin, à moins d'améliorer le niveau de rémunération du personnel éducateur en services de garde à l'enfance, nous nous retrouverons avec un système de services de garde à l'enfance incapable d'alimenter et de soutenir le développement de l'enfant.

Références

WHITEBOOK, M., C. HOWES et D. PHILLIPS, *Who cares ? Child care teachers and the quality of care in America : Final report of the National Child Care Staffing Study*, Child Care Employee Project, Oakland, CA, 1990.

HOWES, C. «Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten?» *Developmental Psychology*, 26, 1990, p. 292-303.

HOWES, C. «Peer interaction of young children». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, Serial No 217, 1988.

HOWES, C. et C.E. HAMILTON, *Children's relationships with their child care teachers*, Conférence présentée à la rencontre biennale de la Society for Research in Child Development, 1991.

HOWES, C., PHILLIPS, D. et M. WHITEBOOK, «Thresholds of quality», *Child Development*, 1992.

Des moyens pour se développer:
Pédagogie

Le développement global : plus que des mots

Suzanne Delisle
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Saint-Jérôme

Plusieurs services de garde retiennent une option éducative qui privilégie le développement global et harmonieux de la personnalité de l'enfant. Mais connaissons-nous vraiment le sens et la portée pédagogique d'une telle option éducative?

Les éléments conceptuels du programme

Qui dit option éducative, dit choix philosophique, choix de valeurs éducatives, choix de façons de concevoir les éléments qui constituent le cadre de travail. Lorsqu'on intervient dans un contexte éducatif, il importe de définir nos orientations et de préciser les buts que l'on poursuit de façon à pouvoir choisir les moyens pédagogiques les plus appropriés pour atteindre ces buts.

CONCEPTIONS	je crois que
BUTS ET HABILETÉS	je vise
MOYENS PÉDAGOGIQUES	je prends les moyens

La rédaction d'un programme éducatif d'un service de garde oblige donc les intervenants à définir leur vision en matière d'éducation des enfants, et plus précisément sur les éléments conceptuels suivants :

L'ENFANT
SON DÉVELOPPEMENT
SON MODE D'APPRENTISSAGE
L'INTERVENTION DE L'ÉDUCATEUR
LES ACTIVITÉS
L'ENVIRONNEMENT

L'analyse de la notion de développement global permet d'affirmer que, dans cette optique éducationnelle, les éducateurs visent la formation la plus globale et la plus complète possible de l'enfant, formation où les adultes priorisent le dynamisme intérieur de l'enfant. C'est un modèle où l'éducateur est un agent facilitateur des expériences d'apprentissage, plutôt qu'un simple émetteur-transmetteur de renseignements. Pour les adeptes de cette option, l'éducation doit permettre le développement optimal de toutes les facettes de la personnalité de l'enfant en respectant l'approche globale de ce dernier pour appréhender le monde.

Plus concrètement, un programme éducatif qui retiendrait cette option présenterait l'enfant, son développement et son mode d'apprentissage de la façon suivante :

Enfant
l'enfant est un être unique
l'enfant a un mode de pensée et d'agir propre
l'enfant possède son expérience personnelle de la réalité

Développement
le développement s'effectue dans tous les domaines à la fois
le développement s'effectue par expérimentation
le développement s'effectue au rythme de l'enfant
le développement s'effectue en interrelation avec son environnement

Apprentissage
l'enfant appréhende son environnement de façon globale
l'enfant apprend par le jeu
l'enfant apprend par l'expérimentation concrète et personnelle

Figure 1

Globalité d'une activité

GLOBALITÉ D'UNE ACTIVITÉ
Ministère de l'Éducation du Québec
Guide pédagogique au préscolaire (1982), p. 48.

Ce programme retiendrait aussi des buts développementaux et des moyens pédagogiques pour les atteindre plutôt qu'une énumération de contenus comme, par exemple : les arts, les sciences, la musique. Il mettrait l'accent sur le processus, sur l'occasion qui est donnée aux enfants d'expérimenter, d'essayer, de faire des erreurs et de recommencer, sur la mise en place de situations pédagogiques qui permettraient l'assimilation d'expériences, sur la possibilité d'intégrer de nouvelles données et de résoudre des problèmes autant sur le plan cognitif que sur le plan affectif.

La définition de la notion de développement global

Pour bien comprendre cette notion de globalité, commençons par examiner la situation de jeu suivante. (Voir figure 1.)

On remarque tout de suite la richesse d'une telle activité par la multitude des aspects qu'elle touche. Ce type d'activités permet effectivement à l'enfant de stimuler plusieurs facettes de son développement simultanément pour produire un résultat. Ainsi, lorsqu'il joue ou expérimente une nouvelle situation, l'enfant agit, pense et ressent tout à la fois.

Les enfants utilisent naturellement cette approche pour apprendre. On dit que, spontanément, les enfants expérimentent de façon globale, c'est-à-dire qu'ils s'engagent dans une activité avec leur être entier. Le mot «global» se définit d'ailleurs par les caractéristiques principales suivantes : «qui s'applique à un ensemble», «qui est pris en bloc». De la même origine, le mot «globalisation» est une «forme d'activité mentale qui tend à percevoir les phénomènes, à saisir les réalités, à considérer les choses dans leur ensemble plutôt que d'une façon morcelée, parcellaire, ou analytique» (Legendre, 1988). Selon cette définition, l'enfant possède une perception globale de la réalité, c'est-à-dire qu'il se fait une représentation globale des objets qui l'entourent et qu'il ne peut discerner les véritables propriétés sensibles de ces objets.

En résumé, nous pourrions définir le développement global comme étant :

Un processus continuel d'épanouissement de toutes les potentialités individuelles de la personne, dans lequel agissent simultanément tous les aspects.

Par conséquent, c'est un développement qui nécessite une approche éducative globale, c'est-à-dire qui respecte la façon globale qu'a l'enfant d'entrer en relation avec son entourage et qui permet le développement de l'ensemble des aspects de sa personnalité. Le développement global ne peut s'effectuer que si l'éducateur respecte la simultanéité des différents aspects développementaux qui composent l'individu.

La conception de l'apprentissage

Pour les tenants de cette approche éducative, la conception de l'apprentissage est celle où l'enfant apprend en agissant sur son environnement avec toutes les dimensions de sa personne : corps, tête, esprit, émotions, capacités, intérêts, aptitudes, styles d'apprentissage. Ainsi, lorsque l'enfant s'engage dans une activité, il le fait avec tout son être. L'enfant apprend en intégrant des nouvelles données à travers l'expérimentation totale que lui offrent les jeux et les interactions avec les adultes et les autres enfants. De plus, dans cette option, «l'apprentissage n'a de signification que s'il se fonde sur le dynamisme de l'enfant considéré dans sa totalité, c'est-à-dire sur ses ressources, ses limites, ses expériences personnelles» (M.E.Q., 1981) ; par conséquent, sur ce qu'il est et sur ce qu'il fait.

La conception de l'intervention

Cette façon de concevoir le développement et l'apprentissage de l'enfant nécessite que l'éducateur respecte l'enfant dans sa démarche active et globale (M.E.Q., 1981). L'intervention est individualisée et porte sur l'ensemble de la personnalité de l'enfant, plutôt que sur chacun des aspects pris séparément. L'adulte favorise la participation et la coopération sans être directif, laissant à l'enfant la possibilité de faire appel à ses propres dimensions et capacités du moment; en ce sens, il fait place à la liberté, l'autonomie et l'initiative. L'adulte agit davantage en guide qu'en meneur. Il aide «l'enfant à dépasser le seul contact des choses qu'il côtoie ou des impressions qu'il capte, pour l'amener à imaginer, à inventorier et à formuler des propositions et des solutions qui lui permettent d'agir efficacement sur le réel» (C.S.E., 1989).

Intervention

L'intervention est centrée sur l'enfant
L'intervention est centrée sur l'ensemble de ses besoins
L'intervention est individuelle
L'intervention laisse place à la liberté, elle est non-directive
L'intervention laisse place à l'autonomie et l'initiative
L'intervention respecte la démarche active et globale de l'enfant

La conception des activités

Les activités sont ouvertes, ludiques, exploratoires, non directives, elles sont basées sur les besoins, les caractéristiques de développement, sur les intérêts et la réalité des enfants. En ce sens, elles sont souvent spontanées et, la plupart du temps, informelles, c'est-à-dire que les contenus à apprendre sont subordonnés aux activités naturelles de l'enfant. Elles permettent la liberté d'action et la souplesse. Dans ce contexte de plaisir, les jeux deviennent des prétextes pour apprendre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Les activités visent l'ensemble des aspects du développement simultanément. Par exemple, on propose une activité de musique qui offre à l'enfant la possibilité d'explorer ses capacités perceptives, ses habiletés motrices, intellectuelles et socio-affectives tout à la fois, et non une activité pour développer ses connaissances de solfège uniquement. Les activités visent donc à développer toutes les capacités de l'enfant, à «utiliser un mode de fonctionnement qui lui permette de mieux intégrer ce qu'il vit» et «d'avoir des relations plus riches et plus variées avec son environnement» (M.E.Q., 1981).

La conception de l'environnement

Dans cette perspective de développement global, l'environnement doit être un cadre multidimensionnel et interactif organisé de façon à répondre à l'ensemble des besoins affectifs, sociaux, physiques, intellectuels, qui permette l'action et l'interaction de l'enfant avec les éléments qui le composent, c'est-à-dire les ressources physiques, humaines, fonctionnelles. L'aménagement du milieu doit favoriser l'autonomie, tant physique que physiologique et psychologique. L'aménagement doit également assurer la continuité entre la famille et le service de garde et, en conséquence, doit prévoir des espaces familiers pour éviter les problèmes d'adaptation. L'environnement est aussi respectueux des rythmes individuels de développement et permet l'exploration, la découverte, les connaissances et la conquête.

Environnement

L'environnement est multidimensionnel
L'environnement permet l'exploration, la découverte, l'initiative
L'environnement assure la continuité famille/service de garde

En conclusion, cette option éducative de développement global suppose donc une approche particulière en matière d'éducation et nécessite une remise en question de la sélection et de l'organisation des activités. Pour favoriser le développement global de l'enfant, le programme d'activités doit être repensé en fonction de lui, à partir de ses jeux et des situations spontanées d'apprentissage, et non uniquement à partir d'activités imposées basées sur des contenus à assimiler.

Références

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*. Québec, 1989.

LEGENDRE Raynald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Larousse, 1988.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme préscolaire*. Québec, 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Guide pédagogique au préscolaire*. Québec, 1982.

Suzanne Delisle

Créer un milieu d'apprentissage optimal

Mireille Boulu-MacWillie
Directrice
Département des sciences de l'éducation
Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse

Les intervenants sont des éducateurs

Il y a une question fondamentale à poser lorsqu'on prend soin de jeunes enfants pendant une partie significative de la journée. La question est la suivante : «Y a-t-il des actions à poser qui sont cruciales pour le développement des jeunes enfants?». La réponse à cette question est importante parce qu'elle définit l'orientation des interventions dans le milieu où l'enfant grandit, appréhende son monde et se construit une personnalité. S'il y a des actions à poser qui sont cruciales au développement de l'enfant, il faut aborder le concept d'éducation avec tout ce que cela suppose de finalité, de compétence et d'actions réfléchies.

On a cru longtemps que l'éducation commençait d'abord à la maison et se poursuivait ensuite à l'école. Avec les milieux de garde, prématernelles ou centres préscolaires, un très grand nombre de jeunes enfants passent la majeure partie de leur journée en dehors du foyer familial avec des adultes qui se rendent responsables de leur bien-être. Il s'ensuit que si l'on veut leur donner toutes les chances de développer leur potentiel, il faut envisager d'intervenir avec des actions qui ne peuvent pas attendre leur retour à la maison et la présence de leurs parents. Il y a donc une dimension éducative importante pour les éducateurs (le mot le dit bien) de jeunes enfants et cette dimension nécessite une réflexion approfondie. L'idée d'un projet pédagogique s'inscrit dans cette ligne de pensée.

Les recherches sur les effets à long terme de l'éducation préscolaire

Les recherches sur les effets à long terme de l'éducation préscolaire révèlent ce que l'on soupçonnait depuis longtemps, à savoir que l'éducation au cours des premières années donne aux enfants de meilleures chances dans la vie. La question qui appelle une réponse ici peut être formulée de la façon suivante : «En quoi consiste cette éducation?». Un examen détaillé des programmes qui ont donné lieu à ces recherches révèle que ces programmes ont certaines caractéristiques communes (Curtis, 1986).

Ces caractéristiques se présentent comme suit :

- une participation active de la part des parents;
- une importance particulière accordée au développement de relations humaines solides;
- un équilibre entre les activités dirigées par l'enfant et les activités dirigées par l'éducateur;
- un programme basé sur des objectifs précis;
- un programme orienté vers les besoins individuels des enfants;
- un programme qui met l'accent sur le plaisir d'apprendre.

Les processus de croissance au coeur du projet éducatif

On peut maintenant se pencher sur le contenu d'un projet ou programme qui présenterait ces caractéristiques. L'expérience avec les tout-petits ainsi que les pratiques courantes nous aident à former notre vision. Toutefois, celle-ci nécessite d'être confrontée aux données scientifiques qui renouvellent nos schèmes de référence et nous renseignent sur la nature profonde des enfants.

Les données scientifiques récentes nous apprennent que le développement de l'enfant s'effectue à partir de différents processus de croissance qui s'articulent ensemble pour former la personne. C'est une vision globale de l'enfant où chacune de ses dimensions ne saurait être séparée du tout et où la totalité représente plus que la somme de ses parties. Les principaux processus qui entrent en jeu sont généralement définis comme suit : la dimension motivationnelle, la dimension socio-affective, la dimension cognitive, la dimension langagière, la dimension psychomotrice, la dimension artistique. Les interventions éducatives qu'il faut considérer sont donc celles qui valorisent, stimulent, soutiennent et enrichissent ces différentes dimensions.

Les composantes du milieu d'apprentissage

Quand on parle de milieu d'apprentissage, il faut considérer toutes les composantes qui contribuent à définir son orientation, ses finalités. Si tout se tient, le milieu peut être dit cohérent et dynamique. Mais si ce dernier présente de sérieuses contradictions, alors les chances de contribuer de façon positive au développement harmonieux de chaque enfant sont sérieusement compromises. Il existe des modèles curriculaires qui nous aident à concevoir un tel milieu. Le modèle suivant en est un exemple :

- *objectifs d'apprentissage*
  processus de croissance à privilégier
- *tâche éducative*
  actions éducatives les plus aptes à favoriser les processus de croissance
- *environnement physique*
  aménagement de l'espace
- *activités d'apprentissage*
  activités qui stimulent les processus de croissance

La définition de chacune de ces composantes et les liens logiques qu'elles entretiennent les unes avec les autres nous permettent d'envisager le milieu d'apprentissage optimal.

Les objectifs d'apprentissage

Les processus de croissance qui sont au coeur de la façon de concevoir le milieu d'apprentissage se présentent comme suit :

La curiosité naturelle de l'enfant. La motivation est l'élément déclencheur de l'apprentissage. Pour Berlyne (1960), elle se retrouve dans la curiosité naturelle des enfants, lesquels recherchent la nouveauté, la complexité et la surprise.

La confiance en soi, l'autonomie et l'esprit d'initiative. Ce sont là, selon Erikson (1963), les attitudes fondamentales à développer pour faire émerger une personnalité saine et équilibrée.

Les fonctions symboliques (langage, jeu, expression dramatique, arts visuels, assemblage et construction) et **une vision du monde à enrichir**

(utilisation des cinq sens, déploiement des capacités motrices, exploration du langage, communication avec ses semblables, manipulation d'objets concrets, résolution de problèmes) sont, pour Piaget (1969), la clef du développement intellectuel qui s'effectue par interaction de l'enfant avec son monde environnant.

La communication avec ses semblables, les situations de communication variées, les expériences de langage riches et diversifiées (vocabulaire, conversations, histoires, contes, comptines, chansons, poèmes), **l'écoute, l'écriture, l'expression orale et la lecture d'images, l'usage de sa langue première et de la langue-cible représentent** les conditions qui permettent l'apprentissage d'un langage fonctionnel, pertinent et créateur (Newman, 1987).

Les activités psychomotrices et les expériences variées de stabilité, de locomotion et de manipulation. L'enfant est mouvement dit Gallahue, il faut donc l'aider à explorer les possibilités de son corps.

L'expression artistique à travers le dessin, la musique et la danse. La nature humaine s'exprime à travers les arts dont l'expression commence très tôt dans la vie (Gardner, 1982).

Le jeu est la manière dont l'enfant entre en interaction avec son monde et apprend à le comprendre, le connaître et le contrôler (Piaget, 1969).

La tâche éducative

Pour chacun de ces objectifs de croissance, il y tout un corpus de stratégies pédagogiques qui servent à guider l'intervention. Les exemples suivants illustrent les liens logiques qu'on peut établir entre un objectif, une stratégie pédagogique et une activité concrète.

- **Curiosité naturelle**
  Exemple de stratégie pédagogique : utiliser l'incongruité, la surprise et la nouveauté dans la présentation de concepts nouveaux.
  Exemple d'activité : présenter une nouvelle histoire en revêtant un costume pour caractériser le personnage principal.

- **Développement socio-affectif**
  Exemple de stratégie pédagogique : faire preuve de comportements émotifs servant d'exemples aux enfants.
  Exemple d'activité : inviter l'enfant à prendre soin d'un petit mammifère et donner l'exemple de comportements d'affection et de douceur à vouer à l'animal.

- **Développement cognitif**
  Exemple de stratégie pédagogique : encourager la résolution de problèmes. Exemple d'activité : présenter le jeu Traverser la rivière (Curtis, 1986). Faire le tracé d'une rivière «imaginaire» sur le plancher. Donner la consigne suivante aux enfants : traverser la rivière sans vous mouiller. Préparer à l'avance toutes sortes de matériaux (cartons, tapis, planches) et les placer près du tracé en demandant aux enfants de résoudre le problème de la traversée par la fabrication d'un pont ou d'un bateau.

- **Développement langagier**
  Exemple de stratégie pédagogique : procurer des expériences de langage riches et variées.
  Exemple d'activité : prévoir une sortie avec les enfants dans un boisé, près d'un ruisseau, dans un marché ou à l'intérieur d'un jardin. Ramasser toutes sortes de spécimens particuliers à l'endroit. Partager les trouvailles et encourager la verbalisation des réactions par des questions qui portent à la réflexion.

- **Développement psychomoteur**
  Exemple de stratégie pédagogique : procurer des expériences de manipulation.
  Exemple d'activité : mettre de petits blocs à la disposition des enfants et les inviter à faire des montages.

- **Développement artistique**
  Exemple de stratégie pédagogique : encourager l'enfant à utiliser l'expression artistique pour exprimer ses expériences ainsi que sa vision du monde et des choses.
  Exemple d'activité : montrer des illustrations artistiques (peinture ou modelages), préparer un centre d'arts visuels avec les matériaux appropriés et inviter l'enfant à s'exprimer à l'aide de ces matériaux.

- **Développement par le jeu**
  Exemple de stratégie pédagogique : inviter l'enfant à s'exprimer par le jeu.
  Exemple d'activité : organiser le milieu d'apprentissage en prévoyant plusieurs coins de jeu (maisonnette, bac à eau ou à sable, blocs, castelet de marionnettes, table de jeu (casse-tête, matériel de classification, de sériation, d'emboîtement)).

L'environnement physique

L'environnement physique sert à soutenir les objectifs à travers les stratégies pédagogiques et les activités d'apprentissage. Il y a des environnements où l'exploration est limitée et d'autres, par contraste, qui offrent de multiples avenues d'exploration. Un environnement fondé sur le concept de centres ou ateliers agit sur plusieurs plans : il présente un champ d'action diversifié; il favorise la communication naturelle et spontanée; il encourage les choix correspondant au niveau de développement ainsi qu'aux goûts et intérêts de chacun; il permet d'élaborer des projets; il offre une variété de matériaux; il invite à l'expérimentation et à la création. Son grand avantage est d'offrir aux enfants des univers distincts d'expérience tout en étant cohérent, surtout si l'on utilise l'approche thématique qui regroupe les différentes activités autour d'un thème intégrateur. Les centres d'apprentissage que l'on retrouve généralement dans un tel environnement sont les suivants : le centre d'expression dramatique, le centre d'arts visuels (dessin, peinture, modelage, bricolage), le centre d'observation, le centre de blocs, les bacs à eau et à sable, le centre de mathématiques, le centre d'écriture et le centre de lecture. On peut toujours ajouter de nouveaux centres pour présenter des activités différentes de celles qui se rapportent aux centres déjà prévus. La pédagogie des centres est fondée sur le principe d'offrir un espace organisé avec des matériaux manipulables que l'enfant choisit librement et qui invite à l'exploration, à la communication langagière (expressive et réceptive), à la résolution de problèmes et à la découverte. La question ici est de savoir comment les centres peuvent soutenir les objectifs d'apprentissage. Pour répondre à cette question, on peut se référer à l'exemple classique offert par Condry (1977). Ce dernier postule que si l'on veut que l'enfant puisse acquérir des notions mathématiques, il faut le placer dans un milieu où ses explorations l'amèneront à faire face à des problèmes d'ordre mathématique. On sait que pour Piaget, le développement de la pensée logico-mathématique nécessite que tout jeune, l'enfant puisse engager dans des activités d'énumération, d'association, de comparaison, de classification et de sériation avec des objets concrets à manipuler. On sait aussi que des objets tels la balance, les casse-têtes, les cubes à emboîter, les objets géométriques à insérer dans des formes correspondantes, les collections d'objets à classifier et le boulier-compteur piquent la curiosité des enfants d'un certain âge et donnent lieu à beaucoup d'exploration logico-mathématique de leur part ...

Les centres seuls ne peuvent évidemment pas assurer le développement total de l'enfant. Le rôle de l'éducateur est capital particulièrement en ce qui a trait à la préparation du milieu, au développement de relations humaines solides, à l'intervention individuelle, à la création de l'atmosphère, à l'animation des activités de groupe et à la participation des parents. Le défi est de taille mais il est réalisable dans la mesure où les orientations sont claires et les convictions solides.

Les activités d'apprentissage et l'approche thématique

L'approche thématique est de plus en plus préconisée aujourd'hui pour présenter un ensemble d'activités d'apprentissage. Cette approche consiste à regrouper les activités autour d'un thème qui agit comme point de repère pour la compréhension, le langage, l'exploration et l'intégration. Amegan (1987) soutient que cette approche fait converger les expériences sur un univers de réalités que l'enfant découvre progressivement. Rose (1982) y voit des possibilités d'intégration dans différents domaines de connaissances. Laranger et Sarrazin (1984) affirment que cette approche permet aux enfants d'apprendre à apprendre. On peut aussi y voir le développement d'un schème de référence qui permet à l'enfant de mieux assimiler la réalité et de s'y accommoder.

Pour préparer un thème, on a avantage à justifier son choix, prévoir les façons de stimuler les processus de croissance, trouver les sous-thèmes, identifier le vocabulaire et les concepts-clés, organiser les activités dans les centres, animer les activités collectives, inviter la participation des parents et inventorier les ressources nécessaires. La possibilité des thèmes est presque illimitée. Il y a toutefois un mérite à choisir des thèmes qui sont plus universels (planétaires même) parce la pleine réalisation du potentiel humain ne peut se faire que si la personne entre en contact avec d'autres êtres humains, la nature et le monde dans lequel elle vit.

Exemple d'un thème

Viens jouer dans ma maison

Rationnel :

Tous les enfants aiment jouer *à la maman et au papa*. L'identification au père et à la mère est naturel pour le jeune enfant. Elle donne lieu à des jeux de rôle nombreux et variés et permet de revivre des moments significatifs. La maison est l'environnement naturel de l'enfant. Elle le protège et lui offre sécurité et confort. Elle est le milieu à l'intérieur duquel l'enfant fait ordinairement ses premières explorations. Il peut associer son logis à d'autres logis et même au logis que se construisent les animaux. Grands ou petits, les logis diffèrent par leur forme et leurs matériaux. À l'intérieur, on y retrouve des objets de toutes sortes et l'enfant ne semble jamais s'épuiser à parler de ce milieu qui le prépare à la vie.

Processus de croissance :

Avec ce thème, on peut viser le bien-être affectif ainsi que le développement des compétences symboliques, langagières et psychomotrices.

- *Sous-thèmes*
  - la famille, le logis, les animaux et leurs abris, la nourriture
  - les meubles, les objets, les jouets favoris

- *Vocabulaire et concepts-clés*
  - identification des personnes constituant la constellation familiale
  - noms des objets qui se trouvent dans la chambre à coucher, activités du logis
  - noms de certains animaux et leur abri, différents types de logis humains
  - meubles, appareils et accessoires se trouvant dans la maison, jouets favoris
  - jeux préférés...

- *Activités dans les centres*
  - Centre d'arts visuels : dessiner des maisons, meubler une maison avec des petites boîtes de carton, découper ses dessins de maison pour en faire un mobile.
  - Centre d'observation : jeux d'observation et d'association sur le thème de la maison (l'animal et son abri, l'appareil ménager et sa fonction, les objets à placer dans la chambre, la maison et les matériaux de construction, les motifs semblables à apparier), casse-têtes de la maison.
  - Centre de blocs : la maison à construire.
  - Centre de mathématiques : jeux d'observation et de manipulation (nombre de fenêtres, briques qui manquent, maison tracée avec des élastiques).
  - Bac à sable : construction d'un village avec des petits morceaux de carton.
  - Coin du jouet favori : jouet préféré à placer dans le centre pour montrer aux autres et partager.
  - Centre de lecture : mise en valeur des livres de littérature reliés au thème avec aménagement qui rappelle la chambre à coucher.
  - Centre d'écoute : audition de chansons, de comptines, de récits et petites figurines de carton ou de feutrine à manipuler pendant l'audition.
  - Centre d'écriture : cartes à placer en séquence pour composer une histoire, rédaction de messages personnels (le griffonnage est une première forme d'écriture), jeu de pictogrammes, jeu de lettres.

Activités collectives
- Raconter une histoire reliée au thème (Boucle d'or et les trois ours, Cléo, Les trois petits cochons) et le raconter à nouveau en invitant quelques enfants à la mimer.
- Inviter les enfants à parler de leur maison et des différentes maisons qu'ils connaissent.
- Préparer une soupe aux légumes avec l'aide des parents et la participation des enfants en récitant la comptine À la soupe.
- Donner du carton et des draps aux enfants pour qu'ils se construisent des maisons dans différents endroits du local.

Les thèmes peuvent être aussi variés que l'imagination le permet et ils sont amusants à réaliser. Leur préparation prend un peu plus de temps au début mais avec l'expérience et l'accumulation du matériel on arrive assez rapidement à les réaliser. Il faut toutefois se rappeler qu'ils ont pour but de stimuler les processus de croissance et que, conséquemment, ils doivent être abordés avec une intention et une démarche pédagogiques.

Un milieu d'apprentissage organisé autour de centres comporte aussi une certaine gestion : l'aménagement du local, l'entreposage des matériaux, les routines de base, le placement des vêtements et, en particulier, la présentation de consignes claires et faciles à suivre. Ce qui frappe, par ailleurs, c'est que dans un tel milieu les enfants sont totalement captivés par les activités d'apprentissage et que l'atmosphère qui en résulte en est une de calme et de sérénité avec le temps nécessaire pour répondre aux besoins individuels de chacun.

L'enfance est une période déterminante dans le développement d'un individu

Créer un milieu de vie et d'apprentissage optimal n'est pas un luxe. Il est nécessaire parce que la période de l'enfance est reconnue comme étant déterminante dans le développement d'un individu. Ce serait immoral de prendre le risque de perdre le potentiel d'un seul être humain. On ne peut pas laisser le hasard faire les choses. Et plus dramatiquement que jamais, la société a besoin d'individus qui ont développé leur potentiel et qui pourront contribuer à résoudre les problèmes de la vie moderne.

Les centres seuls ne peuvent évidemment pas assurer le développement total de l'enfant. Le rôle de l'éducateur est capital particulièrement en ce qui a trait à la préparation du milieu, au développement de relations humaines solides, à l'intervention individuelle, à la création de l'atmosphère, à l'animation des activités de groupe et à la participation des parents. Le défi est de taille mais il est réalisable dans la mesure où les orientations sont claires et les convictions solides.

Les activités d'apprentissage et l'approche thématique

L'approche thématique est de plus en plus préconisée aujourd'hui pour présenter un ensemble d'activités d'apprentissage. Cette approche consiste à regrouper les activités autour d'un thème qui agit comme point de repère pour la compréhension, le langage, l'exploration et l'intégration. Amegan (1987) soutient que cette approche fait converger les expériences sur un univers de réalités que l'enfant découvre progressivement. Rose (1987) y voit des possibilités d'intégration dans différents domaines de connaissances. Laranger et Sarrazin (1984) affirment que cette approche permet aux enfants d'apprendre à apprendre. On peut aussi y voir le développement d'un schème de référence qui permet à l'enfant de mieux assimiler la réalité et de s'y accommoder.

Pour préparer un thème, on a avantage à justifier son choix, prévoir les façons de stimuler les processus de croissance, trouver les sous-thèmes, identifier le vocabulaire et les concepts-clés, organiser les activités dans les centres, animer les activités collectives, inviter la participation des parents et inventorier les ressources nécessaires. La possibilité des thèmes est presque illimitée. Il y a toutefois un mérite à choisir des thèmes qui sont plus universels (planétaires même) parce la pleine réalisation du potentiel humain ne peut se faire que si la personne entre en contact avec d'autres êtres humains, la nature et le monde dans lequel elle vit.

Exemple d'un thème

Viens jouer dans ma maison

Rationnel

Tous les enfants aiment jouer *à la maman et au papa*. L'identification au père et à la mère est naturel pour le jeune enfant. Elle donne lieu à des jeux de rôle nombreux et variés et permet de revivre des moments significatifs. La maison est l'encadrement naturel de l'enfant. Elle le protège et lui offre sécurité et confort. Elle est le milieu à l'intérieur duquel l'enfant fait ordinairement ses premières explorations. Il peut associer son logis à d'autres logis et même au logis que se construisent les animaux. Grands ou petits, les logis diffèrent par leur forme et leurs matériaux. À l'intérieur, on y retrouve des objets de toutes sortes et l'enfant ne semble jamais s'épuiser à parler de ce milieu qui le prépare à la vie.

Processus de croissance

Avec ce thème, on peut viser le bien-être affectif ainsi que le développement des compétences symboliques, langagières et psychomotrices.

■ *Sous-thèmes*
- la famille, le logis, les animaux et leurs abris, la nourriture
- les meubles, les objets, les jouets favoris

■ *Vocabulaire et concepts-clés*
- identification des personnes constituant la constellation familiale
- nom des objets qui se trouvent dans sa chambre à coucher, activités du logis
- nom de certains animaux et leur abris, différents types de logis humains
- meubles, appareils et accessoires se trouvant dans la maison, jouets favoris
- jeux préférés

■ *Activités dans les centres*
- Centre d'arts visuels : dessiner des maisons, meubler une maison avec des petites boîtes de carton, découper ses dessins de maison pour en faire un mobile.
- Centre d'observation : jeux d'observation et d'association sur le thème de la maison (l'animal et son abri, l'appareil ménager et sa fonction, les objets à placer dans la chambre, la maison et les matériaux de construction, les motifs semblables à apparier), casse-têtes de la maison.
- Centre de blocs : la maison à construire.
- Centre de mathématiques : jeux d'observation et de manipulation (nombre de fenêtres, briques qui manquent, maison tracée avec des élastiques).
- Bac à sable : construction d'un village avec des petits morceaux de carton.
- Coin du jouet favori : jouet préféré à placer dans le centre pour montrer aux autres et partager.
- Centre de lecture : mise en valeur des livres de littérature reliés au thème avec aménagement qui rappelle la chambre à coucher.
- Centre d'écoute : audition de chansons, de comptines, de récits et petites figurines de carton ou de feutrine à manipuler pendant l'audition.
- Centre d'écriture : cartes à placer en séquence pour composer une histoire, rédaction de messages personnels (le griffonnage est une première forme d'écriture), jeu de pictogrammes, jeu de lettres.

Activités collectives
- Raconter une histoire reliée au thème (Boucle d'or et les trois ours, Cléo, Les trois petits cochons) et la raconter à nouveau en invitant quelques enfants à la mimer.
- Inviter les enfants à parler de leur maison et des différentes maisons qu'ils connaissent.
- Préparer une soupe aux légumes avec l'aide des parents et la participation des enfants en récitant la comptine À la soupe.
- Donner du carton et des draps aux enfants pour qu'ils se construisent des maisons dans différents endroits du local.

Les thèmes peuvent être aussi variés que l'imagination le permet et ils sont amusants à réaliser. Leur préparation prend un peu plus de temps au début mais avec l'expérience et l'accumulation du matériel on arrive assez rapidement à les réaliser. Il faut toutefois se rappeler qu'ils ont pour but de stimuler les processus de croissance et que, conséquemment, ils doivent être abordés avec une intention et une démarche pédagogiques.

Un milieu d'apprentissage organisé autour de centres comporte aussi une certaine gestion : l'aménagement du local, l'entreposage des matériaux, les routines de base, le placement des vêtements et, en particulier, la présentation de consignes claires et faciles à suivre. Ce qui frappe, par ailleurs, c'est que dans un tel milieu les enfants sont totalement captivés par les activités d'apprentissage et que l'atmosphère qui en résulte en est une de calme et de sérénité avec le temps nécessaire pour répondre aux besoins individuels de chacun.

L'enfance est une période déterminante dans le développement d'un individu

Créer un milieu de vie et d'apprentissage optimal n'est pas un luxe. Il est nécessaire parce que la période de l'enfance est reconnue comme étant déterminante dans le développement d'un individu. Ce serait immoral de prendre le risque de perdre le potentiel d'un seul être humain. On ne peut pas laisser le hasard faire les choses. Et plus dramatiquement que jamais, la société a besoin d'individus qui ont développé leur potentiel et qui pourront contribuer à résoudre les problèmes de la vie moderne.

L'élaboration d'une plate-forme pédagogique... un processus stimulant, indispensable et générateur de qualité de vie

Sylvie Normandeau
Éducatrice

Manon Provencher
Parent

Johanne Roy
Directrice
Garderie la Chenille inc.

S'appuyant sur cinq années de cheminement, le personnel éducateur de la Garderie la Chenille inc. a choisi de se doter d'un cadre conceptuel, afin de mieux saisir et, par conséquent, de mieux agir dans un milieu où quantité d'êtres humains vivent et s'y construisent. Le personnel du service de garde attend de cette démarche qu'elle le supporte dans sa compréhension de l'«écologie des services de garde» et par le fait même le conduise à une pratique éducative cohérente.

Préconisant à la base une conception interactive de l'enfant et de l'agent éducateur, la plate-forme devient le mécanisme par lequel l'équipe entend unifier le sens de ses actions et de ses orientations dans une volonté d'application au quotidien.

Compte tenu de la prégnance d'une petite enfance et considérant la multiplicité des relations interactionnelles dans ce milieu de vie, il est impératif d'appuyer toute démarche éducative sur une toile de fond où l'éducation fondamentale s'installe au rang des premières préoccupations. Dans un tel contexte, les attitudes, les intentions et les valeurs ne seront plus laissées à la discrétion des personnes, mais seront plutôt orientées vers des objectifs dits fondamentaux que suppose un service de garde de qualité.

Moi, c'est moi... Je suis une personne, moi c'est moi... je ne ressemble à personne propose un concept de travail basé sur l'entité de la personne, qui est à la fois vrai pour l'enfant et l'agent éducateur. Du petit «p» au grand «P», cet outil fait confiance au potentiel de chacun.

Cette expérience de conceptualisation s'est avérée déterminante. Elle a engendré une «capacité de faire collectivement des exercices de discernement et de clarification». Cependant, elle a surtout permis de cerner à quel point le geste éducatif a une saveur, une odeur et une portée, car il s'inscrit dans la mémoire, la volonté et le savoir des principaux concernés, les enfants.

La conception de l'enfant et les énoncés de valeurs

L'enfant, dès sa naissance, est un être engagé dans son développement. Après une enfance en service de garde, qu'est-ce qui reste dans la mémoire d'un enfant? Il restera sûrement les apprentissages proposés afin de lui permettre la réussite scolaire. Cependant, ce qui lui restera aussi et surtout c'est «s'il était plus ou moins bien à la garderie». Alors, quand on songe au nombre d'heures qu'une enfance en service de garde représente, on peut traduire : «qu'il se souviendra s'il était plus ou moins bien dans son enfance» et cela deviendra bientôt «qu'il est plus ou moins bien dans sa vie!». Tout dépendant du milieu de garde qu'il aura eu la veine ou la déveine d'avoir, il aura vécu l'expérience de se former ou de se conformer. C'est par des mots simples et vrais que l'enfant apprend à connaître qui il est, qui sont les autres, à jongler avec des données, des solutions, à savoir risquer pour tâcher de vivre le plus heureux possible.

Pour lui laisser en héritage un sentiment «d'être présent» plus ou moins intensément dans le monde, il est essentiel que le personnel éducateur puisse établir une relation de qualité. L'éducateur doit croire en la valeur de la personne à l'intérieur du groupe. Cette personne ne doit jamais se diluer, trop invisible derrière l'écran du groupe. L'enfant a besoin de sécurité affective, il doit savoir qu'il y a quelqu'un là-bas qui l'attend, le regarde dans les yeux, l'invite, lui verbalise l'hier, l'aujourd'hui, le demain.

L'adulte qui s'est donné le mandat d'établir des sentiments simples et durables, qui a donné du temps quotidiennement à chacun des enfants, se servira de ses yeux comme d'un miroir et verbalisera ce qu'en observant il aura remarqué pour chacun d'eux. L'enfant se sait habile, patient, courageux, heureux parce que quelqu'un s'est arrêté souvent pour le lui verbaliser. En comblant consciemment son besoin d'identité, de différenciation par la verbalisation des observations faites, l'éducateur peut stimuler son développement, sa conception de lui-même et du monde qui l'entoure.

La petite personne qui apprend à vivre alimentée par ce genre de relation et qui a goûté au bien-être que cela procure, cherchera à établir ce type de relation avec toutes les autres personnes qui gravitent autour d'elle. Cela incite grandement à l'exploration qui s'affirme comme un autre besoin fondamental de la petite enfance. C'est dans l'exploration que l'enfant se forme, d'où l'importance comme professionnel de savoir «quand» un enfant se forme ou se conforme. Une activité qui forme, c'est une activité où la réussite se situe dans l'action, dans la démarche d'apprendre, dans le plaisir de chercher plutôt que dans le résultat obtenu. Former un jeune enfant sous-entend qu'il apprend le monde, qu'il a droit à l'erreur et, par l'acquisition de la compréhension de ce qui est autre chose que lui-même, viendra la notion de responsabilité. Conformer un enfant peut parfois s'imposer, mais il faut se rappeler que cela comporte son lot de culpabilité et d'inertie dans son développement (petit «p» s'assure qu'il fait bien plaisir à grand «P», sinon il y perdra au change). C'est à partir de cette synthèse des énoncés que sont définies les orientations de l'action éducative.

L'action éducative

À cette étape, la recherche s'est orientée sur une manière de rendre consciente l'action éducative, afin qu'elle soit cohérente avec les énoncés de valeurs. Dans un cadre théorique au sein duquel se retrouvent quatre sphères d'action, il est possible de cerner entièrement le champ de travail des agents éducateurs. La personne éducatrice favorisera une pédagogie d'intégration : elle observe, planifie et agit auprès de l'enfant, du milieu et des parents. Elle est la spécialiste du groupe d'âge qui lui est confié et se doit de gérer efficacement sa tâche.

Les sphères d'action développées sont :

- *Sphère 1* Planification et programmation des activités
  Activités centrées sur la routine
  Activités centrées sur l'intention éducative
- *Sphère 2* L'organisation pratique et temporelle
- *Sphère 3* L'intervention
- *Sphère 4* L'observation de l'enfant et l'auto-évaluation de l'éducateur

L'intervention

Les fondements conduisant à l'intervention adéquate s'appuient sur certains principes tels :

- la relation significative;
- l'approche perceptive;
- le sens de l'observation;
- la qualité des communications dans «l'ici et le maintenant»;
- la prise de conscience par l'adulte des «attributions de valeurs».

L'intervention doit constamment être en lien avec les gestes et les comportements de l'enfant, d'où la qualité «d'être» de l'agent éducateur demeure prépondérante dans la relation éducative positive.

La perspective de développement global de l'enfant et le profil de l'enfant

Chacun des profils a pris soin de s'attarder à une étape bien ponctuelle du développement de l'enfant, sans pour autant le cantonner dans une étape théorique et rigide du développement. Les descriptions ont été conçues avec la préoccupation de mettre en lumière le petit monde qui habite l'enfant à un moment précis de sa vie. Elles précisent pour chaque groupe d'âge ce que vit l'enfant à cette étape, de quoi il se nourrit affectivement et vers où il s'en va.

Le dépistage et l'intégration des enfants en difficulté

Il est impératif de développer chez le personnel de garde des attitudes favorables à l'intégration de ces clientèles et de mieux outiller les intervenants du milieu. Une définition des orientations éducatives spécifiques à ces clientèles est à intégrer pour supporter l'équipe dans l'élaboration de plans d'intervention parfois conjoints avec les organismes du milieu.

La gestion éducative

Dans un milieu d'éducation, la gestion est en quelque sorte un incubateur de l'action éducative. Elle active, canalise, coordonne et oriente chacune des actions vers un *véritable travail d'équipe*. Dans une vision systémique, la gestion se nourrit des idées, des actions qui entrent en interrelation avec le milieu, le contexte. Tous ces éléments s'articulent, cheminent et s'influencent dans le sens d'objectifs éducatifs communs, d'où l'importance d'une plate-forme pédagogique.

Dans un milieu dynamique, la gestion nourrit l'action et l'action alimente la gestion de ses retombées. Nous croyons donc qu'il faut créer un contexte de travail où le gestionnaire et les membres du groupe interviennent sur le réseau et non sur les personnes. Visant la maturité, il faut chercher à créer un contexte à l'intérieur duquel les agents éducateurs seront capables de se positionner, se concentrer sur l'objectif, parler et être en relation et réagir à l'idée et non à la personne. D'autres facteurs agissent également sur la maturité du groupe : la juste connaissance pour chacun des membres de ses propres motivations au travail; un désir d'engagement (la gratification étant basée sur l'atteinte des objectifs) et une bonne compréhension des objectifs et des orientations du service à court, moyen et long termes. Ainsi, se développe une capacité *de faire collectivement des choix et de se centrer ensemble* sur l'action.

Au même titre que l'enfant est au centre de la gestion pédagogique, l'éducateur est au cœur de la gestion éducative. Il est d'abord et avant tout une personne en potentiel. On le reconnaît comme le spécialiste de sa propre tâche. Afin de ne pas s'astreindre et développer une vision limitée de la tâche, nous avons jugé essentiel de définir notre conception de l'agent éducateur. Celui-ci n'est plus une personne qu'on conduit, mais qui conduit et sait faire profiter l'entreprise de ses talents tout en se développant (Carlson, 1987). Puisqu'il gère lui-même sa tâche, il doit connaître ce qu'on attend de lui. Dans cette optique, un document intitulé *Les attentes signifiées*, conçu et entériné par l'équipe, est un outil autour duquel il doit y avoir consensus.

Afin de supporter efficacement l'agent éducateur dans son processus évolutif, un cadre de supervision présentant un juste équilibre devrait se constituer de trois volets :

1. Supervision individuelle (P.D.I.), «un espace temps bien à l'éducateur».
2. Supervision pratique, «sa qualité professionnelle».
3. Supervision collective, «sa situation dans l'équipe».

Un cadre conceptuel ne peut réellement s'actualiser sans un plan de supervision approprié où employeur et employés connaissent à l'avance la nature de leurs engagements.

La plate-forme pédagogique *Moi c'est moi... je suis une personne...* représente un moyen privilégié d'édifier la tâche d'éducateur sur le plan professionnel.

Regroupement d'instruments pédagogiques en milieu de garde

Josette Bouchard
Agente de planification et de programmation en santé mentale
Département de santé communautaire
Hôpital de Chicoutimi

Murielle Béland
Hygiéniste dentaire

Suzette Bouchard
Infirmière

Danielle Brasset
Agente de relations humaines

Centre local de services communautaires Des Côteaux

Le projet Regroupement d'instruments pédagogiques en milieu de garde (R.I.P.E.M.) vise à développer un guide pratique, un outil accessible et adéquat auquel le personnel des services de garde pourra se référer pour déterminer quelle sera l'intervention ponctuelle la plus appropriée dans une situation donnée.

Il bénéficie du partenariat entre le Département de santé communautaire (D.S.C.) de l'Hôpital de Chicoutimi et le Centre local de services communautaires (C.L.S.C.) des Côteaux de Chicoutimi.

Il s'inscrit à l'intérieur d'un plan d'action réalisé par une équipe de garderie du C.L.S.C. Des Côteaux. Cette équipe collabore avec le personnel des services de garde en accueillant leurs demandes et en leur offrant différents services.

L'équipe garderie

Dans une optique d'intervention en santé globale, l'équipe garderie composée d'une infirmière, d'une hygiéniste dentaire et d'une agente de relations humaines, intervient auprès des six services de garde en garderie subventionnés de son secteur, depuis près de quatre ans.

Dans le but de promouvoir la santé bio-psycho-sociale des enfants en garderie, l'équipe du C.L.S.C. Des Côteaux s'est fixé les objectifs généraux suivants :

- soutenir les éducatrices et les parents dans leur rôle;
- aider les parents et les éducatrices à acquérir des attitudes adéquates envers les enfants;
- favoriser la collaboration entre parents et éducatrices;
- faire de la prévention au niveau de la santé physique et mentale.

Les services offerts vont de la rencontre avec les parents à la participation à un conseil d'administration, de la création d'un dépliant à l'émission de recommandations. Un projet comme celui de l'équipe garderie du C.L.S.C. Des Côteaux est un merveilleux moyen de prévention auprès des enfants, des parents et du personnel des services de garde et son impact est grand.

- **Impact auprès des enfants** qui sont rencontrés en bas âge, donc à un moment où les saines habitudes ont le plus de chance de s'ancrer.
- **Impact auprès des parents** : ce projet permet de les contacter, de leur communiquer à l'occasion des messages importants, et de briser leur isolement, de dédramatiser des situations.
- **Impact auprès du personnel des services de garde** dont le travail est souvent associé à celui de la femme, un travail dévalorisé, mal perçu par les parents qui ne voient qu'un gardien d'enfants dans les éducateurs, pourtant bien qualifiés et compétents.

L'intervention de l'équipe garderie permet au personnel éducateur de confirmer son rôle, de se sentir valorisé, de saisir l'importance de sa tâche et de prendre conscience de la nécessité de travailler en équipe.

De plus, le projet assure une présence sécurisante. Les services de garde sont isolés dans leur secteur et se sentent à part du réseau scolaire, social ou hospitalier. Cette intervention du C.L.S.C. leur a permis de sortir de leur isolement, en participant à des activités organisées simultanément pour tous les services de garde.

Par la mise sur pied d'une équipe multidisciplinaire, ce projet a favorisé la collaboration entre divers organismes, soit, la commission scolaire, un institut psychiatrique, le centre de services sociaux et les centres familiaux. Cette collaboration permet un partage d'expertise et une complémentarité des services. Il rejoint ainsi l'idée de partenariat tel que favorisé par le ministre.

Ce projet a permis d'outiller le personnel éducateur en service de garde et ainsi le conduire vers une certaine autonomie.

Regroupement d'instruments pédagogiques en milieu de garde

Le C.L.S.C. et le D.S.C. avaient des intérêts communs auprès du groupe-cible des 0-5 ans; après avoir analysé les possibilités de collaboration, ils ont élaboré un programme de prévention auprès de cette clientèle, soit le projet du Regroupement d'instruments pédagogiques en milieu de garde.

- **Le projet se divise en deux étapes**

1. Documenter davantage les situations problématiques auxquelles le personnel éducateur est le plus souvent confronté et pour lesquelles une approche éducative serait à favoriser.
2. Élaborer et implanter pour chacune de ces situations des outils pédagogiques adéquats et fonctionnels qui aideront les éducateurs à intervenir rapidement et efficacement auprès des enfants.

Pour être accessibles, ces outils seront présentés sous la forme de fiches ou de cartes. Ce projet de développement vise à rehausser le professionnalisme dans le domaine de la garde des enfants.

■ **But visé par le C.L.S.C. et le D.S.C.**

Favoriser la promotion de la santé et le développement optimal des enfants 0-5 ans.

■ **Objectifs généraux du projet**

- Élaborer des fiches de référence permettant d'augmenter les connaissances et d'acquérir des attitudes favorisant la santé et le développement des enfants.
- Implanter le système de fiches dans les services de garde pilotes.

■ **Objectifs opérationnels**

- Identifier des situations problématiques rencontrées en service de garde en garderie au chapitre de la santé et du développement des enfants.
- Créer des outils pédagogiques accessibles et spécifiques à chacune des situations problématiques identifiées.
- Produire des fiches de référence.
- Implanter le système de fiches dans les six garderies touchées par le projet.
- Évaluer le projet.

Le projet, présentement en voie de réalisation, respecte les échéanciers prévus; les outils devraient être disponibles en juin 1992. Un plan de diffusion permettra aux différents organismes travaillant auprès de la petite enfance d'acquérir cet instrument.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Conférence

Répondre aux besoins des enfants en service de garde par un modèle ouvert : le fonctionnement par ateliers

Suzanne Gravel
Professeure

Gaétan Gagnon
Professeur

Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Jonquière

Edith Tremblay
Corporation l'Enfanthèque

Qu'est que le projet éducatif de l'Enfanthèque? Comment a-t-il été développé?

L'Enfanthèque est une corporation sans but lucratif qui exploite un service de garde à Alma, et ce, depuis août 1985. Le service peut accueillir 52 enfants par jour; six poupons; 40 enfants de 18 mois à 6 ans; six enfants d'âge scolaire.

Le permis est subdivisé ainsi pour permettre aux enfants d'une même famille de bénéficier d'un service unique et donc d'en faciliter l'accès aux parents. La proximité d'une école élémentaire justifie aussi cette organisation.

Les préalables

La corporation a été fondée par un groupe de parents ayant établi les priorités suivantes :

- Il est de toute première importance pour l'enfant de pouvoir jouer. Jouer à des jeux qu'on invente soi-même, jouer avec plaisir, jouer avec qui on veut, aussi longtemps qu'on le désire. Les parents se sont préoccupés dès le début de créer un contexte qui favoriserait le jeu et qui éviterait le plus possible d'assujettir les enfants au rythme d'un groupe ou à un programme d'activités pensées pour eux.
- Il faut qu'un milieu de garde permette aux enfants de vivre des expériences variées dans un contexte chaleureux, humain, se rapprochant le plus possible du contexte d'un milieu familial : sécurité affective, respect, liberté, diversité de choix et d'approches.
- Le milieu de garde doit permettre aux enfants d'une même famille de se côtoyer, de jouer ensemble malgré leur différence d'âge.
- Compte tenu de l'âge des enfants, de leur croissance, le milieu de garde doit valoriser les activités de mouvements, d'exploration, de manipulation et de création.
- Les enfants doivent être supportés par l'organisation du service dans leur conquête de l'autonomie.
- La qualité de l'alimentation est une priorité du service, et s'appuie sur une approche fondée sur les règles de la diététique moderne.
- Le plein air est à privilégier comme moyen de développement de l'enfant.
- Chaque enfant doit être respecté dans son rythme personnel de maturation.

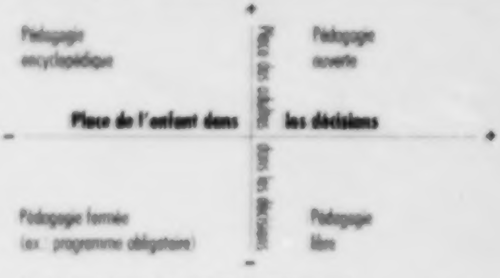
Ces priorités ont guidé l'élaboration du projet éducatif de la corporation et ont permis de développer un fonctionnement original parce qu'ouvert. Ce fonctionnement se caractérise par un mode de regroupement des enfants différent de celui qui est habituellement utilisé en service de garde en garderie, soit la petite famille, ainsi qu'un mode de fonctionnement développé sur le modèle du fonctionnement par ateliers.

Il faut spécifier que le modèle est ouvert en ce sens qu'il permet à l'enfant de prendre part aux décisions qui le concernent.

Le modèle de Claude Paquette illustre bien l'interaction entre l'adulte et l'enfant dans les différents courants pédagogiques en précisant la part de chacun dans les décisions.

Figure 1

L'organisation pédagogique pour les 18 mois et plus



Paquette, Claude (1970). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*.

L'organisation pédagogique pour les 18 mois et plus

À son arrivée au service de garde, l'enfant est intégré à un groupe appelé «petite famille» et dont les caractéristiques sont les suivantes :

- groupe multiâge, les âges pouvant varier de 18 mois à 5 ans;
- les frères et soeurs sont dans le même groupe;
- le groupe comprend huit enfants dans le quotidien mais peut être constitué de 10 à 12 enfants puisque certains ne fréquentent pas le service tous les jours.

Les poupons et les enfants d'âge scolaire constituent deux groupes. Les poupons disposent de locaux spécifiques alors que les enfants d'âge scolaire partagent les mêmes locaux que les 18 mois - 5 ans.

Les locaux sont entièrement accessibles à tous les enfants et sont aménagés en fonction d'activités spécifiques :

- salle d'expression plastique;
- salle de détente et de jeux calmes;
- salle de jeux de rôles;
- salle de jeux de tables;
- salle de psychomotricité.

Les enfants identifient les salles par leur couleur, par exemple : salle jaune, salle bleue.

La cour extérieure est aménagée selon les principes d'une aire de création et est considérée comme un plateau d'activités.

Le groupe d'enfants, la «petite famille», est réuni à trois occasions dans la journée par l'éducateur responsable du groupe :

- à la collation du matin, qui se prend dans la salle dont l'éducateur aura la responsabilité pour la journée;
- au du repas du midi, qui se prend dans la salle à manger;
- à la collation de l'après-midi.

Pendant toutes les autres périodes de la journée, l'enfant se rend là où il a le goût de jouer et ce, avec le ou les partenaires de son choix.

S'il a besoin d'aide, il peut s'adresser à l'éducateur qui est présent dans le local ou encore à son éducateur et le retrouver dans la salle où il a pris la collation le matin.

Il peut décider de participer à une activité proposée par un éducateur s'il le désire. On insiste alors pour qu'il persévère et se rende jusqu'à la fin.

Même si le fonctionnement est ouvert et que l'enfant peut décider librement d'un certain nombre de choses, il ne faut pas croire que dans un tel fonctionnement l'enfant fait ce qu'il veut, puisque vivre en société suppose par le fait même de connaître des contraintes. Celles-ci prennent différentes formes, telles : l'atelier est complet, l'atelier est fermé à ce moment de la journée, c'est le temps d'aller dîner, l'ami avec qui je veux jouer à la poupée ne peut pas jouer, les consignes qu'il faut respecter (par exemple les ciseaux doivent rester dans la salle d'expression plastique, on doit ramasser son jouet avec d'en sortir d'un autre).

L'organisation pédagogique : le rôle du personnel éducateur auprès des enfants

Le rôle du personnel éducateur dans un tel fonctionnement est de servir de guide à l'enfant. En fait, ce rôle diffère de celui de l'éducateur dans un milieu plus traditionnel essentiellement par la place qu'il accorde à l'enfant dans les décisions qui le concernent. Cela oblige le personnel à être davantage à l'écoute des enfants pour être en mesure de les soutenir dans ce qu'ils désirent entreprendre, les stimuler au besoin et les confronter lorsque cela est nécessaire.

À l'Enfanthèque, chaque éducateur est responsable de voir à l'évolution des enfants d'un groupe-famille. Il doit voir à ce que les besoins de chacun soient satisfaits. Toutefois, il n'est pas tenu d'avoir les enfants de son groupe sous surveillance pendant toute la journée. Les enfants peuvent aller et venir comme bon leur semble.

Concrètement, voici comment se déroule la journée du personnel éducateur au service de garde :

- il accueille les enfants de son groupe individuellement, au fur et à mesure qu'ils arrivent ou encore, lorsque lui-même arrive à la garderie;
- l'éducateur est responsable d'une salle différente à chaque jour, ce qui veut dire qu'il doit soutenir, stimuler et confronter au besoin, les enfants qui viendront y jouer ou y réaliser un projet. Il peut ou non leur proposer des activités, selon le besoin des enfants;
- l'éducateur réunit sa petite famille pour la collation dans la salle où il travaillera principalement pendant la journée. Ainsi les enfants pourront le repérer plus rapidement en cas de besoin;
- l'éducateur voit lui-même à l'hygiène des enfants de son groupe-famille et réfère les enfants qui ont besoin d'être changés à leur éducateur responsable. Toutefois, on se dépanne et on aide volontiers tous les enfants;
- l'éducateur réunit à nouveau ses enfants dans la salle à manger pour le repas du midi. Il ferme alors la salle dont il avait la responsabilité ou encore, la confie à un autre éducateur. Il va chercher les enfants là où ils sont, voit au lavage des mains, mange ensuite avec eux et supervise toutes les activités liées à l'hygiène qui suivent le repas. S'il n'est pas responsable de la sieste, il conduit les enfants qui ont besoin de dormir à la salle de repos;
- il reprend la responsabilité de sa salle en après-midi et répète l'opération du matin pour la collation.

La responsabilité de l'éducateur

L'éducateur est responsable du suivi des enfants de son groupe-famille, des relations avec les parents de ces enfants.

De plus, dans le quotidien du service, il est responsable de chacun des enfants qui fréquentent l'atelier dont il a la responsabilité pour la journée. Ainsi, il doit échanger régulièrement avec les membres de l'équipe et les autres responsables de groupe sur l'évolution des enfants. Ceci se fait informellement et au moment des réunions d'équipe. Finalement, chaque membre du personnel est aussi responsable du bon fonctionnement de la maison : lavage et pliage de linge, réparations mineures au niveau de l'équipement.

Le climat de travail

Un tel modèle de fonctionnement nécessite l'engagement de tous les membres de l'équipe. La gestion de la corporation permet la participation active des employés aux décisions.

Par ailleurs, la concertation est inévitable : on doit s'entendre sur les consignes à donner aux enfants, les règles à faire respecter, les attitudes face à tel ou tel comportement.

Cette concertation repose sur une bonne capacité de communication entre les différents membres de l'équipe, un très grand respect des autres et surtout beaucoup de tolérance. Ces caractéristiques se trouvent présentes dans l'équipe. La sélection est faite en fonction de ces critères, certes, mais la nécessité oblige aussi!

La dynamique parents - éducateurs - enfants

À l'Enfanthèque, le suivi avec les parents se fait principalement avec l'éducateur responsable de l'enfant. Toutefois, le quotidien des uns et des autres fait que les parents se sentent connus et en confiance avec l'ensemble des membres du personnel. Ainsi va-t-on facilement transmettre nos recommandations à l'éducateur qui est à l'accueil le matin, certain qu'elles se rendront à la personne visée. De même, les renseignements quotidiens peuvent être acheminés par un autre éducateur si la personne responsable de l'enfant n'y est plus au moment de l'arrivée des parents. Ceci crée des relations multiples avec l'équipe d'où une confiance accru et le sentiment d'être bien accueilli toutes les fois.

Le suivi à long terme d'un enfant est assuré par la même personne tout au long de son cheminement au service de garde, cela présente un avantage au niveau de la connaissance de l'enfant et de sa relation avec l'éducateur. Pour les enfants qui présentent des difficultés à un égard ou à un autre, l'équipe sert de support à l'intervention.

Finalement, dès le départ, les parents ont eu une place de choix dans les décisions de la corporation. Le partenariat parents-employés s'est bien développé et les parents misent sur un service de qualité. Le fait d'avoir un programme éducatif bien établi

facilite ce partenariat et le maintien des orientations du départ.

Avec le temps, la participation des uns et des autres s'est ajustée à une situation d'équilibre relatif établie sur le plan pédagogique. Par contre, la conjoncture et certains changements dans la clientèle amènent une nouvelle dynamique qui n'écarte pas la participation des parents, loin de là, mais qui tient compte de la modification de cette participation qui s'est créée avec le temps.

En conclusion, après six années de mise en oeuvre, le modèle pédagogique s'avère des plus intéressants. Les enfants y trouvent un milieu de vie où ils se sentent chez eux et où ils peuvent jouer comme leur enfance leur permet de le faire.

Références

BROUILLET, Chantale. *Créer un cadre de vie en garderie : guide d'élaboration d'un programme d'activités*. Office des services de garde à l'enfance, Montréal, 1989.

DU SAUSSOIS, Nicole. *Les ateliers à l'école maternelle : organiser, animer*. Éditions Colin, Paris, 1986, 175 p.

EPSTEIN, Jean. *Le jeu enjeu*. Éditions Armand Colin-Bourrelier, Paris, 1985, 127 p.

PAQUETTE, Claude. *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Éditions NHP, Victoriaville, 1976.

SOCIÉTÉ CANADIENNE D'HYPOTHÈQUES ET DE LOGEMENTS. *L'aire de création - cahier de documentation no 1*. Publications NHA 5104, Ottawa, 1980.

Lise Paquet et Serge Mongeau

Bedo le magicien

Mieux vivre le multiâge

Louise Bourque
Animatrice pédagogique
Agence de garde Mamie-Pom

Danielle Marchand
Animatrice pédagogique
Agence de garde «Chez nous c'est chez vous»

Louise Désilets
Animatrice pédagogique
Agence de garde en milieu familial L'Envol

Chaque situation de garde présente des défis particuliers : comment intégrer le poupon qui ne parle pas, qui ne marche pas ou à peine, à la vie du groupe? Comment faire pour que les grands de 9 à 12 ans ne se sentent pas traités «en bébé»?

Même si chaque milieu diffère, agence de service de garde en milieu familial, service de garde en milieu scolaire ou en garderie, l'expérience dans un groupe multiâge est soutenu par les mêmes valeurs : l'apprentissage du respect de l'autre, l'acceptation des différences, l'entraide, la coopération et la collaboration au lieu de la compétition. Ces valeurs sont sans doute présentes dans tous les milieux d'éducation mais elles s'imposent encore plus dans des groupes multiâges. En effet, les différences sont présentes à tous moments. La compétition, toujours inégale, devient vite source de frustrations et d'humiliations. L'entraide s'avère une nécessité vitale.

Pour se sentir à l'aise comme éducateurs dans un milieu multiâge, il faut une bonne dose de souplesse et, surtout, de sensibilité. C'est cette sensibilité qui permet de deviner, d'intuitionner le besoin de tel ou tel enfant à un moment précis du brouhaha du groupe. À partir de cette perception et avec de la souplesse, il devient alors possible de modifier le jeu ou l'activité pour qu'elle convienne à chacun.

Une forte dose d'imagination est nécessaire, car il existe bien peu de ressources pour affronter le quotidien. La réalité de la famille de garde ou du groupe multiâge est absente des milieux de formation. Il faut à chaque jour inventer des solutions, adapter des activités conçues pour des groupes homogènes, modifier des jeux, en enlevant des pièces trop petites, en changeant les règles pour qu'ils deviennent coopératifs.

L'animation d'un groupe multiâge oblige à aménager l'espace en fonction des besoins spécifiques. Des jeux rangés de façon sécuritaire pour les petits et accessibles aux grands facilitent les périodes de jeux libres. Des poupons peu solides sur leurs jambes peuvent se sentir plus à l'aise dans un coin à l'abri des courses et des pirouettes des grands. À l'inverse, un coin de pièce inaccessible aux poupons à un certain moment de la journée peut permettre des jeux différents pour les grands.

L'organisation du temps est aussi particulière, car il importe de réserver un temps à chaque groupe d'âge. Que tout le monde joue ensemble à un moment donné. À un autre moment, l'adulte joue seulement avec les grands, peut-être durant la sieste des petits, pour un bricolage ou un jeu de société. À un autre moment, il est seulement avec les petits alors que les grands regardent une émission de télévision ou sont captivés par un autre jeu. Ceci, de manière à ce que chacun sente qu'on a du temps pour lui.

Mais tous ces aspects particuliers entraînent un sentiment de marginalité. Par ailleurs le peu de soutien du milieu de l'éducation exige, pour persister dans le travail avec des groupes multiâge, surtout d'y croire. Il faut vraiment croire que les enfants gagnent à vivre avec des plus vieux et des plus jeunes. Il faut vraiment croire que le modèle de la fratrie, du compagnonnage des enfants de la rue, de la parenté peut être «éducatif». Croire que cette situation, la plus proche de la nature, loin de priver les uns au profit des autres, bénéficie à chacun.

Les plus petits y retrouvent de grands frères et de grandes soeurs. Ils ont des «modèles enfants» à imiter, des stimulateurs qui leurs présentent des jeux plus avancés, des défis à relever, des capacités vers lesquelles tendre. Ils trouvent aussi parfois des médiateurs pour expliquer ce qui s'est passé, des protecteurs à l'occasion.

Les plus grands retrouvent les petits frères ou petites soeurs qu'ils n'ont peut-être pas à la maison. Quelqu'un à regarder grandir, une occasion de demander : «Comment c'était pour moi quand j'étais petit? Est-ce que je tirais les cheveux moi aussi?» C'est, pour l'enfant, une échelle, un étalon pour constater combien il a grandi: il ne fait plus cela lui, c'est bébé! C'est aussi quelqu'un à cajoler, à protéger peut-être, une occasion d'apprendre le sens des responsabilités : le bébé pourrait s'étouffer s'il lui donnait de petits jouets.

Pour chacun, c'est une occasion d'apprendre le respect de la différence : un beau dessin de 2 ans, c'est sûr que c'est pas comme un beau dessin de 4 ans, mais c'est un beau dessin de 2 ans! Chacun acquiert ainsi la certitude qu'il sera respecté, à partir de là, il peut développer une image de lui «respectable» et c'est aussi important que d'apprendre à respecter l'autre.

C'est en plus l'occasion de vivre à son rythme. D'aller plus vite dans tel ou tel aspect de son développement sans se faire dire : «Non, non, ça c'est l'an prochain dans le groupe des 4 ans». De revenir peut-être à des comportements de bébé temporairement, parce qu'il les voit faire et qu'il a besoin d'exprimer une émotion. Ou bien de se sentir à l'aise de progresser plus lentement : un enfant de 18 ou 20 mois qui ne marche «pas encore» peut se sentir bien intégré à un groupe multiâge, mais a-t-il sa place dans un groupe homogène?

Bien sûr, vivre le multiâge peut être contraignant. Il peut l'être pour les enfants. Pour les grands qui peuvent avoir l'impression que la présence des petits les empêche de jouer à des jeux de grands : les super-bricolages ou les mini-légo ne sont pas très compatibles avec la présence d'un poupon à quatre pattes. Ils peuvent être «tannés» d'attendre les petits qui vont moins vite. Les petits aussi peuvent se sentir contraints, face à des objets ou à des situations auxquelles ils n'ont pas accès par exemple. Ils peuvent être fatigués de se faire dire : «touche pas à ça!», «défais pas mon jeu». Ils peuvent devenir frustrés d'être toujours les derniers à la course, de ne jamais pouvoir être aussi vite que les grands. Ce sont les risques du multiâge. C'est la qualité de présence à chacun dans le groupe qui transformera ces contraintes en occasions de croissance.

Les contraintes du multiâge sont très ressenties par les adultes qui animent ces groupes. Les réorganisations incessantes, les réaménagements fréquents, les inventions d'activités, de matériel sont épuisants. Mais c'est surtout l'isolement, le manque de support professionnel, la difficulté de se ressourcer qui rendent la tâche si ardue et qui parfois remettent en cause le choix même de travailler dans des groupes multiâge.

Finalement, dans un groupe multiâge bien animé, personne ne se sent trop petit, ou trop grand, ou pas assez bon, pour faire partie du groupe; chacun peut y grandir à son rythme et ceci demeure très bénéfique pour les enfants.

Un programme d'éducation holistique applicable en milieux de garde

Serge Mongeau
Médecin
Montréal

Lise Paquet
Pédagogue holistique
Baie-Comeau

« Le droit à la santé, au bonheur, aux ressources naturelles, à l'amour, voilà les bases sur lesquelles doit se construire pour l'enfant comme pour l'adulte, l'éducation de la nouvelle ère. »

En 1990, une subvention de la Caisse d'aide pour projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada a permis à plusieurs spécialistes au Québec de développer un cours collégial crédité sur les approches alternatives en services de garde. En plus d'un contenu de sensibilisation pour les milieux intéressés à ce sujet, le projet a permis de développer une vingtaine de documents relatifs aux approches «douces» applicables aux services de garde à partir de cinq concepts de la santé holistique inspirés du modèle de la santé du docteur Serge Mongeau, écrivain renommé en la matière et consultant au projet.

Les cinq notions de la santé développées sont :

1. l'intériorisation;
2. les valeurs métaphysiques;
3. l'activité physique;
4. l'alimentation;
5. la bio-architecture.

Quoique toutes les notions de la santé soient interdépendantes et forment un système, il n'en demeure pas moins que celle de l'intériorisation reliée à des valeurs métaphysiques dans le sens de valeurs profondes (joie de vivre, attitudes positives) est considérée comme approche centrale et innovatrice du programme. En fait, l'approche pédagogique visée met l'accent sur l'interaction entre le corps, le psychisme et le milieu, ce qui est nouveau comme démarche actuelle dans la plupart des milieux éducationnels (services de garde et écoles, entre autres).

En règle générale, les approches dites «douces» comme la relaxation, le yoga, la visualisation, sont des moyens d'intériorisation. Dans le cadre du programme, c'est surtout la visualisation, la pensée positive, la répétition, la méditation reliées à des valeurs métaphysiques qui sont enseignées au personnel responsable de l'éducation, afin de favoriser l'ambiance nécessaire dans les services de garde pour le développement harmonieux de tous les niveaux de la structure de l'enfant. En fait, l'enfant n'est non seulement un corps physique mais il faut aussi considérer dans son éducation sa dimension socio-affective et transpersonnelle.

Le subconscient devient alors le partenaire idéal de l'éducation en l'impressionnant par des affirmations positives.

Ces exercices visent à acquérir des habiletés et des attitudes positives afin de diminuer entre autres, le taux de stress chez l'enfant, comme chez le personnel et les parents, ce qui a un impact de renforcement sur le système immunitaire.

De fait, il est connu depuis déjà assez longtemps, que les messages de menace envoyés au système limbique produisent une augmentation hormonale capable d'activer l'organisme. Des messages de douceur, de paix, de calme sont également capables de désactiver les fonctions physiologiques et donc de replacer l'organisme dans un état d'homéostase. Des approches comme la visualisation, le massage, la chromothérapie, la respiration, l'activité physique, l'alimentation la plus saine possible sont toutes aussi importantes pour développer intégralement l'enfant et lui permettre de conserver au bébé un état de bien-être axé sur un niveau d'énergie à conserver.

Le service de garde ainsi que l'école possèdent une mission de toute première importance. Ils doivent compléter, aider et assister la famille dans l'éducation de l'enfant tout en maintenant l'enfant dans un état de bien-être physique, psychique et affectif, dans le respect de l'environnement. En implantant dans le milieu un programme d'éducation holistique, les divers partenaires (personnel responsable de l'éducation, parents et enfants) visent globalement le développement du plein potentiel de tous afin d'y affirmer davantage son unicité et son amour pour la vie; ultimement, une société où les gens seront plus responsables de leur santé et plus à l'écoute de leur corps.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Savez-vous ce que vous faites?
Méthodes en matière d'éducation des jeunes enfants

Bette Chambers
Director
Specialization in Early Childhood Education
Concordia University

Le personnel éducateur chargé des jeunes enfants utilise différentes méthodes d'enseignement. Certains éducateurs préfèrent des méthodes très peu structurées, informelles, alors que d'autres appliquent un enseignement systématique. Quelle que soit la méthode préconisée, celle-ci doit correspondre à une philosophie individuelle de l'éducation, aux convictions personnelles quant à ce que devraient être les gens et la société, et à ce qui est important, selon l'éducateur, d'enseigner à l'enfant. Chacun contribue de façon originale à former la société de l'avenir.

Une philosophie personnelle de l'éducation détermine le mode de fonctionnement de son groupe. Si les parents, la direction ou d'autres éducateurs demandent pourquoi l'éducateur fait telle ou telle activité ou pourquoi il intègre à son programme certaines habitudes spécifiques, l'éducateur doit être en mesure de leur fournir une réponse qui cadre avec sa philosophie. Tout ce qui est fait dans un groupe doit avoir un but, c'est-à-dire de promouvoir le genre d'éducation qui contribuera à produire le genre d'être humain et de société considéré comme idéal. Les parents peuvent demander à l'éducateur, par exemple, pourquoi il exige des enfants qu'ils s'habillent eux-mêmes au moment du départ plutôt que de confier cette tâche aux parents ou aux éducateurs. Si l'éducateur agit de la sorte parce qu'il faut trop de temps aux parents pour le faire, cela n'est pas une bonne raison. S'il est convaincu de la nécessité de développer les capacités d'initiative personnelle de l'enfant en vue de lui donner un sentiment d'autonomie et de confiance en lui, il voudra atteindre cet objectif en lui montrant à s'habiller lui-même.

Il faut tenir compte de plusieurs aspects au moment d'élaborer une philosophie de l'éducation. En premier lieu, examiner ses convictions et s'assurer que ses actions en sont le reflet. S'il croit que les enfants sont foncièrement bons, il doit s'attendre à ce qu'ils agissent conformément à cette conviction et leur présenter quelques règles à suivre. Deuxièmement, examiner les caractéristiques des enfants en apprentissage. Quel âge ont-ils? Quelles sont leurs capacités physiques, sociales? Quelle est leur habileté cognitive? Dans quelle mesure ont-ils besoin de structure, d'encadrement?

Le tableau 1 résume les principales caractéristiques de quatre philosophies ou méthodes différentes en matière d'éducation des jeunes enfants. Chacune a été divisée de la manière suivante : a) ce qu'il importe d'apprendre; b) l'infrastructure matérielle possible; c) le rôle de l'éducateur; d) le rôle de l'enfant. Les méthodes décrites ne s'excluent pas les unes des autres. Certaines caractéristiques peuvent se retrouver dans plus d'une méthode. L'accent est mis sur quelques-unes des principales caractéristiques de chacune.

Vraisemblablement, chaque philosophie personnelle de l'éducation ne cadrera pas exactement avec l'une des méthodes théoriques décrites ci-après. Une approche personnelle sera plus éclectique en ce sens qu'elle tirera de plusieurs ou de toutes ces philosophies ce qui semble important à l'éducateur.

Figure 1

La méthode du perfectionnement cognitif
(Programme de grande portée)

- **Ce qu'il importe d'apprendre**
  - confiance en soi
  - estime de soi
  - habiletés à la prise de décision
  - motivation personnelle
  - habiletés d'observation
  - langue et aptitudes à la communication
  - classification
  - sériation
  - planification
  - sens des responsabilités
  - collaboration et négociation
  - aptitudes aux relations interpersonnelles (par ex., résolution de conflit)
  - aptitude à la direction
  - interrogation
  - organisation

- **L'infrastructure matérielle possible**
  - centres d'apprentissage
  - orientation collective
  - caractère informel
  - concentration sur l'enfant
  - âges différents
  - activités concrètes
  - matériel accessible aux enfants
  - éclat, attrait
  - interactions au sein de petits et de grands groupes

- **Le rôle de l'éducateur**
  - animer la planification, l'exécution et l'objectivation
  - faciliter la planification
  - guider les travaux
  - prévoir des thèmes intéressants pour les enfants
  - stimuler l'apprentissage du langage
  - visiter les familles
  - élargir et améliorer l'apprentissage

- **Le rôle de l'enfant**
  - explorer activement son environnement
  - faire preuve de curiosité et de motivation personnelle

- négocier et prendre des décisions avec ses pairs
- interagir de façon sociable
- faire preuve d'organisation dans la planification et l'exécution des projets
- penser à des solutions créatrices, divergentes
- participer aux travaux de nettoyage
- communiquer de façon claire et assurée
- faire preuve de maîtrise de soi
- être observateur

La méthode Montessori

■ Ce qu'il importe d'apprendre

- indépendance et autonomie
- respect de l'environnement / protection de l'environnement
- respect/compréhension des autres / relations sociales
- confiance en soi
- habiletés pratiques
- habiletés sensorielles
- habiletés scolaires/sciences (biologie, zoologie, botanique)
- sens des responsabilités
- autodiscipline
- autodétermination
- sens de l'organisation
- sens de la retenue/maîtrise de soi

■ L'infrastructure matérielle possible

- éducation ouverte/liberté de choix
- à l'intérieur et à l'extérieur
- caractère informel
- aucune épreuve
- environnement préparé pour que l'enfant puisse agir par lui-même
- les enfants s'instruisent par eux-mêmes
- âges différents
- habitudes d'ordre
- étagères basses pour faciliter l'accès au matériel et en encourager l'utilisation
- autocontrôle de la progression/liberté d'apprendre à leur propre rythme et niveau d'accomplissement
- présence obligatoire
- structure/cinq jours par semaine - séance quotidienne d'au moins trois heures dossiers d'observation sur les accomplissements
- outils de perfectionnement séquentiel structurés
- règles de base identifiables
- relaxation
- attrait
- matériel d'autocorrection

■ Le rôle de l'éducateur

- respecter l'enfant
- être inspiré par un profond respect de la vie
- reconnaître l'existence de périodes «sensibles»
- apprendre à les déceler
- fournir les meilleures infrastructures d'apprentissage afin de favoriser le développement des «périodes sensibles»
- faire de l'enfant le centre de l'apprentissage; la tâche de l'éducateur n'est pas de parler mais de préparer et de présenter une série de motivations pour l'exécution d'activités culturelles
- encourager les enfants à utiliser la liberté qui leur est offerte
- observer les enfants afin d'aménager l'environnement optimal
- détourner les comportements inacceptables vers la réalisation de tâches positives
- guider sans s'imposer
- faciliter l'apprentissage
- faire preuve d'habiletés et connaître certains concepts

■ Le rôle de l'enfant

- être actif
- être indépendant
- être curieux/motivé
- être maître de soi
- avoir une pensée convergente
- être propre/ordonné
- avoir le sens des responsabilités

La méthode pédagogique directive
(scolaire)

■ Ce qu'il importe d'apprendre

- les habiletés pour préparer l'enfant au programme scolaire traditionnel
- insistance sur les habiletés scolaires telles la lecture, l'écriture et les mathématiques
- concepts particuliers
- respect de l'autorité

■ L'infrastructure matérielle possible

- feuilles de travail préparées
- matériel d'art et programmes complets offerts sur le marché
- activités comme le chant, les jeux et les histoires conçues pour renforcer les objectifs scolaires
- programmes informatiques conçus dans des objectifs précis
- pédagogie en groupe
- ordre
- peu de distractions
- travail fait en groupe

■ Le rôle de l'éducateur

- décider de ce qui sera fait en groupe et influencer directement les activités
- diviser l'enseignement en petites étapes
- planifier les cours en vue d'enseigner des objectifs précis
- organiser des projets
- élaborer des activités
- orienter l'action et diriger le travail des enfants
- donner aux enfants une rétroaction continue avec correction immédiate des erreurs
- récompenser le bon rendement

■ Le rôle de l'enfant

- écouter les directives de l'éducateur et y réagir
- faire les activités qui lui sont demandées
- donner les bonnes réponses
- apprendre les concepts de base

La méthode pédagogique par maturation
(Bank Street)

■ **Ce qu'il importe d'apprendre**
- être heureux et avoir un sentiment d'appartenance
- curiosité
- perception positive de soi
- autonomie et exploration
- sentiment de compétence
- aptitudes aux relations interpersonnelles et collaboration
- apprendre les moyens de s'exprimer, de communiquer
- initiative
- exploration active

■ **L'infrastructure matérielle possible**
- tables et chaises adaptées aux enfants
- beaucoup de matériel fait à la main
- matériel à structure ouverte
- documents graphiques, étiquettes écrites
- centres d'apprentissage : lecture, écoute, écriture, mathématiques, sable, cuisine, eau, blocs, art dramatique, micro-ordinateur

■ **Le rôle de l'éducateur**
- fournir un environnement humain et chaleureux
- faire preuve de souplesse
- être conscient du niveau conceptuel de chaque enfant
- être serviable et confiant
- avoir des attentes appropriées à l'égard de chaque enfant
- être créateur : fabriquer une bonne partie du matériel utilisé
- orienter et faciliter les interactions coopératives
- favoriser la participation des parents

■ **Le rôle de l'enfant**
- être un apprenant actif
- amorcer ses propres activités
- être curieux et explorer son environnement
- interagir avec les autres

Référence
ROOPNARINE, Jaipaul et James JOHNSON. *Approaches to Early Childhood Education*, Columbus, Ohio: Merrill, 1987, p. 325.

L'intervention pédagogique transdisciplinaire

Brigitte Gagné
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Sherbrooke

Sylvie Gagné
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège Édouard-Montpetit

Cette fin de siècle amène une ouverture et un décloisonnement «phénoménal» entre autres en ce qui concerne le secteur des arts et de la culture.

Le théâtre intègre dans son univers la danse, l'opéra. L'artiste devient architecte et environnementaliste, d'autres performent publiquement. La musique se métamorphose en mathématiques, la cuisine se veut évolutive tandis que la culture voyage en compact et T.G.V. !

L'intention globale est de proposer un modèle permettant de créer des activités davantage ouvertes, éclatées afin de réduire certaines limites. Ces limites avaient peut-être raison d'exister à la base de la formation, mais sûrement moins maintenant que des connaissances relatives à la pratique sont acquises et que l'expérience grandit.

En effet, un éducateur en service de garde est amené plus ou moins par les exigences de la formation, à cloisonner divers apprentissages. Ainsi les cours sur l'expression plastique, sonore, dramatique, la psychomotricité, la documentation enfantine, l'éveil aux sciences... abordés sous forme de didactique sont en partie touchés par ce phénomène de cloisonnement.

Pour acquérir et approfondir des connaissances de base dans les disciplines mentionnées ci-dessus, par exemple, il est important de les isoler, les délimiter afin de mieux les cerner. Aussi certains cours dans la formation sont justement prévus pour établir des liens entre les divers champs d'intérêts et intégrer en quelques sortes les nombreux apprentissages. C'est un début, mais vu l'ampleur du programme, peu de temps malheureusement y est habituellement consacré. Heureusement il y a l'expérience pratique dans le milieu qui élargit les horizons et permet une certaine distanciation. Avec ce bagage, nous tenterons d'ouvrir une porte sur un jardin riche en couleurs et en sons «l'intervention pédagogique transdisciplinaire».

Les pourquoi

L'éducateur qui expérimente diverses «activités» auprès des enfants, qui échange avec eux et les observe quotidiennement, saura rapidement dire que ces derniers ne restreignent pas leurs apprentissages à un domaine en particulier. En effet, quand un enfant joue librement, il passe d'un champ d'intérêt à un autre selon ses impulsions, sa créativité, son humeur, la stimulation du milieu environnant.

Ce butinement contribue à alimenter tout naturellement son développement intégral. Il est vrai que parfois un intérêt ou un besoin spécifique amène aussi l'enfant à faire une démarche particulière où, pendant un moment, il est absorbé à quelque chose de très précis. Il est acquis que cette attitude est développée et valorisée.

C'est la première démarche, celle qui est spontanée et intuitive qui doit être soulignée comme étant une ressource riche d'idées pour l'éducateur, si ce dernier crée une ouverture et accepte de composer avec le «ici et maintenant».

En fait, chaque situation a sa valeur et chacune a ses limites. Constamment contingenter une activité à l'intérieur même d'un seul champ d'intérêt c'est se créer des limites et d'en créer par le fait même aux enfants.

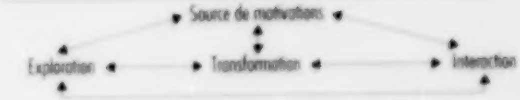
Accepter que l'enfant guide, accepter qu'il propose des orientations, est une façon d'accepter de mieux le connaître. C'est accepter de l'écouter, de suivre son rythme.

Les comment

Voici une structure souple qui se veut un outil favorisant la création de moyens concrets pour tenter d'intervenir plus ouvertement et spontanément avec les enfants.

Figure 1

Schéma synthèse



- **Les sources de motivation**
Elles sont les éléments simples qui déclenchent des idées à partir desquelles une activité prend forme. La simplicité, le «connu», la spontanéité, la non-censure sont des facteurs primordiaux pour susciter de bons déclencheurs, ce qui est souvent la clé source fluide de motivations.
- *Idées* : thème, situation spontanée, but à atteindre (objectif), ressources matérielles (instruments de musique, matériel de récupération, matériel de jeux, matériel d'art, matériel audiovisuel, etc.), souvenir/rêve, sentiment, une phrase/un mot/une chanson, une image/un livre et autres.

- **Exploration «Relation de découverte avec la matière»**
Observer une enfant bouger, danser, dessiner, fredonner, grimacer est émouvant. Sa transparence révèle un être qui entre en relation avec son environnement (être-objet-expérience) par l'intermédiaire de son bagage affectif. C'est pourquoi «l'étape» exploration est essentielle. Explorer c'est découvrir sans retenue. C'est donc dire que si j'explore, j'accepte de découvrir toutes les facettes. Toutes formes d'exploration vécues, (sonore/verbale/non verbale/sensorielle/corporelle/plastique) sous-tendent des champs d'intérêts très variés et différents. L'exploration est primordiale puisqu'elle ouvre les portes toutes grandes sur de multiples possibilités. Cela est autant profitable et enrichissant pour l'enfant que pour l'éducateur.
- *Idées à cette étape de la démarche* : observer, engager, inviter, encourager, imaginer, extrapoler, induire, instruire, mémoriser, inspirer, mettre en réserve, faire des choix.

- **Transformation «Agir sur la manière»**
C'est la continuité avec les intérêts développés ou retenus par les enfants et par l'éducateur au niveau de l'exploration. Il est intéressant et possible à ce stade du processus de retourner chercher d'autres paramètres au niveau des sources de motivation afin d'enrichir et de donner de nouvelles directions à la démarche. L'expérience artistique se personnalise et peu à peu prend forme activement.
Idées à cette étape de la démarche : agir sur la manière, donner une direction et des points de repère, construire, actualiser des objectifs, réaliser, encadrer, rechercher des moyens à travers ses champs d'intérêt, concrétiser ses idées, créer.

- **Interaction**
À l'aide de divers moyens organiser un «réseau d'échanges» un temps de partage, de mise en commun. L'expérience personnelle s'entrouve sur la découverte interpersonnelle. Se voir, se découvrir à travers les autres est très enrichissant pour l'enfant, l'éducateur, le groupe. Cette étape permet une distanciation, un éveil à la critique, à la différence. L'échange suscite une démarche d'évaluation, de synthèse. Malheureusement, cette dernière partie est négligée, sous prétexte d'un manque de temps et/ou d'organisation, et pourtant...
- *Idées à cette étape de la démarche* : organiser exposition, spectacle, affichage, parade, fête, causerie, atelier, kiosque, document audiovisuel. Repartir à la case départ en tout temps, ne pas oublier qu'on peut aussi utiliser divers modes d'expression pour traduire le ou les moments vécus tout au long de la démarche.

En résumé, accepter que l'enfant explore toutes les facettes d'un objet, d'un sujet, qu'il le transforme pour ensuite le transmettre à l'éducateur et aux autres, donc accepter de l'écouter, est une attitude qui favorise la découverte et la créativité de l'enfant. Comment agir comme intervenant afin de non pas restreindre ou diminuer, mais plutôt encourager et stimuler l'expression des désirs et besoins affectifs qui font grandir ces petits êtres en devenir. Les enfants sont des boîtes à surprises... mais prenons-nous vraiment le temps et les moyens pour découvrir leurs richesses et les partager.

En espérant que ce modèle d'intervention transdisciplinaire permettra de développer des stratégies éducatives dans cette direction.

Lancement «Chat-Ba-Doux», nouvelle cassette de chansonnettes, d'animation et berceuses qui a été conçue par Brigitte Gagné

Des livres et des sons

Nicole Malenfant
Formatrice et conceptrice
Les Ateliers du Petit Matin enr.

Moment «imagique»

Un livre s'ouvre. Sur le papier vibrant de couleurs, des doigts glissent et tournent les pages une à une. Sur un fond de murmures, quelques huit regards vifs dévorent les images. Des oreilles se tendent, la musique des mots résonne dans le local. L'histoire prend vie. Des coeurs battent, au rythme des émotions qui montent. La magie du livre s'installe.

Un éducateur est assis dans ce cercle intime pour raconter une histoire aux enfants de son groupe. De concert avec eux, il s'abandonne à la grande fascination exercée par les illustrations et l'histoire. L'émotion ressentie de part et d'autre établira un véritable «pont affectif» entre lui et les petits. En acceptant de se placer au diapason de l'enfant, l'adulte favorise ainsi une communication chaleureuse dans un climat de confiance.

Raconter une histoire, c'est permettre à l'enfant de 2 à 6 ans de rêver et d'imaginer. Le stade symbolique qui caractérise ce niveau d'âge le prédispose à développer ces habiletés. Lui raconter une histoire, c'est aussi lui offrir l'occasion d'extérioriser ses émotions, d'éveiller sa curiosité, de se reconnaître, d'apprivoiser l'inconnu, d'exercer son écoute et sa concentration, de parler et d'être écouté.

La musique des mots

Apprivoiser une histoire, c'est d'abord découvrir le livre qui la contient en le touchant, le sentant, le lisant et en contemplant ses images pour ensuite se laisser séduire par la voix expressive du lecteur : des mots-sons qui rebondissent clairs, doux, saccadés, forts, entrecoupés d'éloquents silences. Des mots parfois dépourvus de sens pour les enfants mais qui laissent néanmoins de profondes impressions sonores.

L'une des premières choses qui peut étonner l'adulte qui lit ou raconte une histoire et qui souvent le rendra mal à l'aise, c'est justement d'entendre sa propre voix. Ces sons sortis de lui-même lui révèlent son expérience, sa personnalité, son passé; cette voix qui lui semble inconnue et dont il ignore les multiples possibilités, cette voix pourtant si unique.

Les émotions que l'histoire suscite chez l'enfant, l'évocation des atmosphères qui l'intriguent, prennent naissance dans les sons de la voix du narrateur.

Il s'agit pour lui de laisser le texte parler à travers l'appareil vocal, de jouer avec la voix, d'oser en extirper de nouvelles sonorités, d'exploiter ses possibilités insoupçonnées. C'est la voix avec toutes ses couleurs qui touche, émerveille et fait vibrer l'enfant.

L'animation d'une histoire : quelques trucs de considération générale

- Choix éclairé du livre et de l'histoire.
- Intérêt personnel à utiliser le livre, à raconter l'histoire.
- Choix d'un moment approprié tant pour l'enfant que pour le conteur.
- Choix d'un lieu confortable où le jeune public pourra être à son aise et où les stimulations de l'environnement seront minimisées.
- Adaptation du récit : le faire, si c'est nécessaire, pour respecter le niveau du développement de l'enfant.
- Va-et-vient effectué entre la lecture (passer le doigt sous les mots) et l'improvisation expressive (reprendre le contenu en ses propres mots).
- Participation du langage non verbal.
- Utilisation d'accessoires, de matériaux pertinents à l'histoire.
- Apport de questions ouvertes à poser aux enfants.
- Prise en considération des remarques apportées par le jeune public en sachant retourner progressivement au livre.
- Création de liens entre des éléments de l'histoire et le vécu de l'enfant.
- Retour sur l'histoire.
- Manifestation explicite d'un soin à apporter au livre : rangement, propreté, manipulation.
- Planification d'activités de prolongement reliées à un élément ou un personnage de l'histoire.

L'histoire racontée : tremplin pour vivre des moments d'éveil sonore

Maintenant que l'enfant a fait connaissance avec les personnages de l'histoire et en a apprivoisé le contenu, il devient très intéressant de s'en servir pour amorcer une activité d'éveil sonore. Les enfants seront d'autant plus motivés à l'activité sonore proposée par l'éducateur que le déclencheur, en l'occurrence l'histoire, aura été source d'émotions et de sensations.

Le prolongement de l'histoire peut se faire plus tard dans la journée ou le lendemain. Les routines sont d'excellentes occasions pour revenir sur l'histoire. «Tu te rappelles de Florino dans le livre ce matin? Il aimait bien écouter les sons de la pluie; eh! bien (en sortant la marionnette qui le représentait), Florino va maintenant nous faire remarquer les sons que fait la pluie du robinet lorsqu'on lave nos mains» ...

À partir d'un autre livre, le personnage peut avoir le pouvoir magique de faire sonner le piano. Ainsi, à certains moments appropriés de l'histoire, les enfants écoutent de courts extraits de musique enregistrés.

Pour faire découvrir des musiques issues de différentes ethnies, rien de mieux qu'un livre bien illustré et représentatif du pays en question.

- **Étapes possibles à vivre dans l'activité d'éveil sonore**

Déclencheur ou mise en situation : livre, histoire animée.
Écoute : sons de l'environnement, musique sur cassette avec genres variés, chanson fait par l'éducateur en lien avec l'histoire.

Exploration : découverte par la manipulation de matériaux sonores, reconnaissance des sons produits, imitation ou transposition de sons évoqués par l'histoire.

Expression créatrice : choix de sons fait par l'enfant parmi ceux explorés précédemment pour en arriver à les organiser de manière personnelle et expressive.

Rétroaction : occasion qui permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il a ressenti pendant l'activité d'éveil sonore.

- Ressources sonores

Corps : frappement, frottement, tapotement, glissements, avec pieds, bras, doigts, tête;
Appareil vocal : gorge, dents, lèvres, souffle, langue;
Objets de l'environnement : du local, ceux apportés de la maison, offrant une manipulabilité facile et diversifiée, la sécurité voulue, une diversité dans les matériaux;
Instruments conventionnels : de manipulation simple, permettant différents gestes de production : secoué comme les maracas, frotté comme les blocs sablés, frappé comme le tambourin, soufflé comme la flûte à coulisse.

- Vocabulaire pour décrire les sons ou les silences entendus

Élément sonore	**Qualité**
Densité, quantité :	pas, peu, beaucoup.
Espace :	loin, près, se rapprochant, s'éloignant.
Intensité :	fort, doux, de plus en plus fort, de plus en plus doux.
Timbre :	clair, sombre, nasillard, résonnant, sec. Attaque saccadée, liée. Production par geste secoué, frappé, pincé, frotté, gratté, soufflé.
Durée :	court, long; vite, lent.
Hauteur :	continu, découpé; aigu, grave; ascendant, descendant.

L'éveil sonore et le développement de l'enfant

Chez l'enfant l'éveil sonore poursuit la connaissance du monde sonore amorcée à la période intra-utérine. De plus :

- il permet l'affinement de son écoute;
- il exerce sa motricité;
- il contribue au développement de son intelligence;
- il offre l'occasion de montrer aux enfants leurs possibilités personnelles;
- il contribue à la connaissance de son environnement;
- il rejoint cette sensibilité, cette affectivité naturelle à l'enfant face aux sons entendus;
- il ajoute à la mise en place de la socialisation.

Indéniablement, le livre d'histoire judicieusement choisi, possède une puissante énergie de stimulation pour introduire des moments d'éveil sonore significatifs pour l'enfant.

Plus intense sera le plaisir à animer une histoire, plus intense sera aussi celui de l'enfant à l'écouter; plus grand sera alors son plaisir à vivre l'activité d'éveil sonore complémentaire proposée. Place à la magie des livres et des sons!

Références

BEAUCHESNE, Yves. *Pour l'adulte aussi le plaisir de lire.* Dans *Des livres et des jeunes*, oct. 1982, p. 13-17.

DE SANTO, Martine. *Lire, un jeu d'enfant.* Éd. Calmann-Lévy / Le Centurion, 1987, p. 14-28.

DEMERS, Dominique. *La bibliothèque des enfants.* Le Jour Éditeur, 1990.

MALENFANT, Nicole. *Vers une pédagogie d'éveil sonore créatif.* Les Ateliers du Petit Matin enr., 1990.

SANTÉ ET BIEN-ÊTRE CANADA. *Le livre et l'éveil au monde des perceptions.* 1975.

Une pêche artistique

Claudette L'Écuyer
Professeure
Commission scolaire Deux-Montagnes

Dominique Carreau
Professeure
Atelier Côté Soleil

Cet atelier d'animation pour les 4 et 5 ans a été préparé de façon à permettre à l'enfant de s'ouvrir sur lui-même et sur son environnement immédiat, par le biais d'une démarche artistique présentée de façon progressive.

Les ateliers ont été élaborés à partir du thème central des poissons, lui-même développé en un ensemble de différents sous-thèmes : des ménés à la baleine.

Le thème des poissons fût choisi après avoir remarqué le grand intérêt que portent les enfants au sujet de la pêche sur la glace.

De cette activité de la pêche sur la glace, il en est découlé une aventure fascinante de découvertes et d'explorations sur un monde plus éloigné d'eux; la mer et ses habitants. La démarche pédagogique exploitée consiste à présenter les ateliers de façon progressive, au niveau des connaissances et des apprentissages, en créant des liens d'une activité à l'autre et d'un atelier à l'autre.

Les ateliers s'échelonnent sur une période de 25 jours et à l'intérieur d'une même journée, l'enfant peut vivre de deux à trois activités, entrecoupées de plusieurs moments de jeux libres. Le thème des poissons qui fait appel autant au réel qu'à l'imaginaire, captive les enfants à un point tel qu'ils désirent toujours en apprendre davantage à ce sujet.

La démarche pédagogique s'articule essentiellement autour des quatre volets d'expression artistique soit : art dramatique, arts plastiques, musique et danse. Des activités en sciences naturelles, en jeux coopératifs et de visualisation peuvent s'intégrer et compléter cette démarche. Celle-ci fait donc appel à tous les sens de perception autant au niveau cognitif, sensitif que kinesthésique. De plus, elle contribue à placer les enfants en situation d'expression et de créativité tout en respectant leur cheminement et leur rythme individuel.

Le but ne consiste pas à développer chez ces enfants de nouveaux talents, ni d'en faire des artistes mais de favoriser leur potentiel créateur par le biais d'une communication autre que la parole et leur permettre de s'exprimer par le langage symbolique. La recherche de l'organisation des sons, des mots, des gestes et des images fournit à l'enfant une occasion de découvrir par intuition et tâtonnement ce qu'il est et ce qu'il ressent. De plus, suite à cette démarche, l'enfant éprouve un sentiment de fierté face à lui-même et à ses trouvailles.

Le fait de créer des liens entre les ateliers et les thèmes aide les enfants à participer davantage. De cette façon, ils comprennent mieux ce qui leur est présenté, ils sont plus à l'aise et font, eux aussi, des liens avec ce qu'ils vivent en dehors des ateliers. Ils réalisent que ces apprentissages et ces connaissances font partie d'un tout. De plus, le fait de développer le thème sur plusieurs semaines contribue à renforcer les connaissances et les apprentissages et à intégrer progressivement les acquis.

L'enfant n'est pas laissé à lui-même, mais plutôt guidé sur des pistes de création. C'est une pédagogie encadrée mais qui permet une grande ouverture à l'exploration et à l'expérimentation. Celle-ci met l'accent sur l'expression de l'enfant, favorise l'autonomie et fait place à l'improvisation et à l'imaginaire.

La pêche artistique

- **Stimulation**
  Lecture du conte : *Les souris vont à la pêche.*[1]
  Discussion sur la pêche sur la glace.
  Visionnement d'images : *Revue Coulicou.*[2]

- **Art dramatique**
  Simulation d'une sortie à la pêche sur la glace.

- **Arts plastiques**
  Réalisation d'une maquette de la pêche à la glace.
  a) Représentation de la glace (foam card et papier de soie)
  b) Les pêcheurs (pâte à modeler)
  c) Les cabanes de pêche (volume en papiers construction)

- **Stimulation**
  Discussion sur les appâts.

- **Arts plastiques**
  Création d'une marotte à doigt à partir d'un doigt de gant de caoutchouc sur le thème du méné. Dessin au crayon feutre des motifs et des textures du méné.

- **Art dramatique**
  Donner vie et un nom à son méné.
  Exploration des modifications possible de l'émission sonore. Jeu d'intonation.

- **Visualisation**
  Sur un fond sonore, visualisation du voyage d'un petit poisson qui nous caresse à l'intérieur de nous-mêmes.

- **Retour-réflexion**
  Discussion sur les points forts de l'atelier.

Références

1. YAMASHITA, Hisao et Kazuo IWAMURA. *Les souris vont à la pêche.* Paris, Collection Lutin poche, Édition École des loisirs, 1987, 35 p.

2. *Revue Coulicou*, février 1990, vol 7, no 2, p 59.

Atelier d'animation en jeux coopératifs pour les 2 à 5 ans

Jocelyne Dubé
Association montréalaise pour le développement des loisirs des tout-petits

Les jeux coopératifs ou «nouveaux jeux» sont des jeux de groupe sans élimination, des jeux de participation pour tous sans temps d'attente, des jeux où tous sont gagnants; la compétition est complètement absente. L'important c'est de s'amuser dans la plus grande spontanéité.

Les objectifs principalement visés en jeux coopératifs sont :

- favoriser la façon dont l'événement se vit au lieu du résultat final du jeu;
- stimuler la coopération, la confiance et la créativité entre les participants;
- permettre des relations chaleureuses et plus de contacts à l'intérieur d'un groupe.

Le meneur de jeu se rend très disponible et participe pleinement.

Le jeu coopératif pour les 2 à 5 ans

La nature du jeu coopératif s'appuie sur les notions importantes de la coopération, c'est-à-dire le *partage*, l'*entraide*, l'*harmonie*.

Par contre, il faut considérer que l'enfant du préscolaire vit la coopération différemment, selon l'âge :

- à 2 ans... joue seul avec l'autre;
- à 3 ans... commence à être conscient de l'autre, cherche plus à s'affirmer qu'à entraider;
- à 4 ans... joue par amitié, se permet de diriger l'autre;
- à 5 ans... comprend les notions d'entraide, d'échange.

Des jeux d'introduction

1 **La rencontre des couleurs**. Chaque joueur a un foulard de couleur. Les joueurs se déplacent de différentes façons (marche lente, rapide). À un signal donné, les joueurs se regroupent selon la couleur de leur foulard et l'étendent par terre pour former un grand tapis de même couleur sur lequel ils s'assoient.

2 **Le jeu des couleurs**. Nommer une couleur; se regrouper par deux ou trois autour de la personne qui a cette couleur. Nommer d'abord les couleurs les plus portées, allant ensuite en décroissant pour terminer avec une seule couleur portée (si possible).

3 **Dos à dos**. Il doit y avoir un meneur et les autres joueurs sont deux à deux. Le meneur nomme une partie du corps en scandant le rythme; les joueurs doivent «coller» ensemble la partie nommée. Énumérer quelques parties du corps, et donner un signal (ex. un coup de sifflet) pour changer de partenaire.

4 **Le Marsupilami** (ou la queue du loup). Par deux, une corde pour le poursuivi; ce dernier la glisse dans sa ceinture ou son pantalon (ne pas l'attacher). Le poursuivant essaie de mettre le pied sur la queue. Le jeu se poursuit ainsi en changeant les rôles plusieurs fois.

5 **La danse du train**. On peut placer deux ou trois enfants au centre d'un cercle pour faire des trains différents. Au rythme d'une chanson (de train), l'enfant au centre se dirige vers un autre enfant du cercle et l'invite à s'accrocher derrière lui pour faire le train. Et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les enfants soient choisis. Poursuivre la promenade des trains au son d'une musique appropriée.

6 **Le jeu du sandwich**. Deux par deux; un enfant fait le cuisinier et l'autre est le sandwich. Ce dernier est couché sur le ventre près du cuisinier qui, par des caresses, prépare une série d'ingrédients imaginaires.

Exemples de caresses :
beurre - étaler avec un doigt;
moutarde - étendre avec le dos de la main;
tranche de viande - déposer en pianotant du bout des doigts;
feuille de laitue - douce pression avec la paume de la main.

Déguster le sandwich en chatouillant l'enfant. Changer ensuite les rôles.

7 **La télévision**. En cercle, un des participants s'avance au milieu (l'écran de télévision) et se présente en faisant l'imitation de son choix. Ensuite, tous les autres l'imitent pour faire la reprise comme à la télévision. Chacun fait son numéro.

Des jeux de motricité

1 **La balançoire «coucou»**. Deux par deux, assis face à face se donnant les mains au rythme de la chanson, les enfants font le mouvement de la balançoire et aux «coucou», ils se saluent. Poursuivre plusieurs fois.

Chanson :
balance balance balance, coucou! (bis)
balance balance balance, coucou! (bis)
en avant, en arrière (bis)

2 **Le panier de pommes**. Les enfants forment un grand cercle. Le panier de pommes (la boîte de balles) est au milieu et le meneur de jeu fait rouler les balles dans toutes les directions. Les enfants doivent rapporter les balles rapidement dans le panier pour éviter qu'il se vide.

3 **Passons sous les ponts**. Utiliser des banderoles de papier crêpé pour représenter les ponts : chaque banderole est tenue par deux joueurs. Former une longue file de ponts et à tour de rôle, «chaque pont» passe sous les autres ponts.

Chanson :
(air de «Sur le pont d'Avignon»)
Sous les ponts du Québec
On y passe On y passe
Sous les ponts du Québec
On y passe tout en long

Des jeux de cerceaux

1 **Le cerceau de «Jean dit».** Adaptation de «Jean dit» sans élimination. Le meneur donne des consignes et les enfants sont à deux pour les exécuter.

Exemple : cerceau devant, cerceau au-dessus de la tête.

2 **Le cerceau musical.** Quand la musique arrête, placer une partie du corps désignée dans le cerceau. Amener l'enfant à partager son cerceau.

3 **Le cerceau-partage.** Les cerceaux sont éparpillés. Calculer un cerceau par deux enfants moins un. Choisir un couple de poursuivants (les papillons) qui se promènent avec les autres couples (les chenilles) entre les cerceaux (cocons) au son d'une chanson. Pendant la chanson, le couple de papillons s'installe à tout hasard dans un cerceau et à ce moment chaque couple de chenilles sauf un se place aussi dans un cerceau. Le couple de chenilles sans cerceau devient le couple de papillons.

Des jeux de parachute

1 **Petits jeux de manipulation.** *Vagues - Pluie - Pizza - Carrousel - Parapluie* (exercice de base).

2 **Le champignon.** Faire le parapluie, avancer de deux ou trois pas et entrer sous le parachute pour observer la forme du champignon.

3 **La tente.** Faire le parapluie, s'asseoir tous à l'intérieur, sur le bord du parachute, le plus vite possible.

4 **Olé.** Essayer de faire entrer un ballon dans l'ouverture du parachute. Le ballon doit être de diamètre inférieur à l'ouverture et pas trop léger. S'écrier «*Olé*» quand le ballon disparaît.

5 **Mon petit bateau.** Un enfant s'assoit sur le parachute (au centre) et les autres le font pivoter.

Chanson :
Il tourne en rond mon petit bateau
Il tourne en rond trois fois
Il tourne en rond mon petit bateau
Et tombe au fond de l'eau
Plouf !

6 **Le pop-corn.** Faire sauter des objets légers sur le parachute.

7 **La marche sur un nuage.** Les enfants à genoux autour du parachute font des vagues; deux ou trois joueurs marchent sur le parachute (à quatre pattes).

8 **Le soleil.** Faire le parapluie; quand il est en haut, on nomme un enfant qui court sous le parachute et va mettre sa tête dans l'ouverture : le soleil dit **«bonjour!»**.

9 **Le coucou.** À genoux, faire le parapluie et au moment où le parachute descend, mettre la tête à l'intérieur en resserrant le parachute derrière la nuque et faire «coucou». Le reste du corps est à l'extérieur.

10 **La grande couverture.** Donne un sentiment de calme et de détente sous le parachute. Les enfants sont couchés sur le dos sous la toile, la tête sortie du parachute. Chacun fait de petites vagues en gardant les yeux fermés.

Les secrets du magicien et la magie éducative

Claude Gagnon
Bedo ... pour les enfants
Montréal

Qu'apporte aux enfants un spectacle ou un atelier de magie? Quels sont les objectifs pédagogiques? Est-ce éducatif? En fait, la magie, est-ce vraiment sérieux?

La magie, qu'elle soit blanche ou noire ou rose ou bleue, a toujours su fasciner les enfants, petits et grands. Pour un magicien, la magie est faite *pour être regardée et écoutée, mais également pour s'amuser et se divertir.* Pour un pédagogue, par des numéros de toutes sortes à savourer et des trucs à démasquer, la magie amène l'enfant à :

- exercer son sens de l'observation;
- développer son besoin de connaître;
- satisfaire son besoin de fiction;
- éveiller plus profondément l'imaginaire et la créativité qui vit en lui;
- améliorer sa compréhension du réel et de l'irréel;
- éliminer ses craintes et peurs face au monde du mystère.

Bref, explorer le langage de la magie correspond à mettre l'enfant en appétit devant un univers de gestes, de mots, de couleurs, de mystères, sans se croire obligé de lui dire que tout peut s'expliquer ...

Les secrets du magicien est un atelier d'initiation à cet art merveilleux et ce loisir passionnant qu'est la magie. En apprenant des tours, en faisant travailler leur imagination et en satisfaisant leur esprit curieux, les enfants découvrent le bonheur de devenir magiciens et de participer comme bien d'autres au monde de l'illusion et du mystère. Évidemment, pour faire de la magie, il faut être au moins deux : un, pour présenter le numéro, l'autre, pour y croire! Et pour présenter un numéro, nul n'est besoin d'avoir une cage à lion, une scie mécanique, une table à lévitation. Avec des objets simples que l'on peut retrouver dans les services de garde, quelques principes de base bien assimilés et une dose «tolérable» de pratique pour les enfants, il est possible, après s'être bien documenté, de monter un atelier de magie qui ne s'adresse pas à des prestidigitateurs chevronnés mais à des jeunes de 9 à 12 ans sans expérience de la magie.

«La magie, c'est pas sorcier mais c'est sérieux!»
Merlin

La musique active en garderie

Lucie Allyson
Spécialiste en musique au préscolaire
Saint-Lambert

L'essor impressionnant des services de garde au Québec dans les 15 dernières années et le souci des personnes responsables d'offrir aussi des services éducatifs aux jeunes enfants, ont incité les directions des services de garde à structurer et à diversifier leurs programmes d'activités. Ainsi, la musique y est de plus en plus privilégiée et se mêle progressivement à la vie active des enfants.

Qu'elle soit assumée par un éducateur intéressé au domaine et aimant chanter avec les enfants ou par une personne extérieure spécialisée en musique, l'éducation musicale à l'âge préscolaire présente certaines caractéristiques :

- elle consiste principalement en un éveil, en une sensibilisation aux premiers éléments de la musique que sont le rythme, la mélodie, l'harmonie, le timbre et la forme;
- elle doit tenir compte du style d'apprentissage essentiellement sensoriel de l'enfant d'âge préscolaire, sa participation active est donc primordiale;
- elle exige les supports instinctifs et indissociables de la musique que sont, pour les jeunes enfants, le geste et le mouvement. Ils servent à ponctuer, illustrer, accompagner le rythme, la mélodie, les mots d'une chanson;
- elle s'inscrit comme un moyen de développement global de l'enfant et non comme une fin en soi;
- elle peut toucher différents aspects du développement de l'enfant tels l'audition, le sens rythmique, la voix parlée et chantée, le langage (la prononciation, le vocabulaire), la psychomotricité (coordination motrice, latéralisation, dextérité, orientation spatiale), la socialisation, l'intégration au groupe;
- elle nécessite un matériel musical composé principalement de chansons, de comptines et de musique adaptées à l'âge de l'enfant et traitant de thèmes concrets et signifiants pour lui; les petits instruments mis à sa disposition doivent être simples et faciles à manipuler;
- enfin, une période d'éducation musicale à l'âge préscolaire dure de 30 à 45 minutes et comprend des activités variées et de courte durée.

À partir de ces caractéristiques et en tenant compte du matériel disponible en service de garde, voici quelques stratégies d'enseignement utilisant la musique, les comptines et les chansons.

L'utilisation d'une musique

La musique qui correspond le mieux au niveau de compréhension des jeunes enfants est relativement courte, simple, jouée par un petit ensemble d'instruments dont certains sont connus des enfants. Elle comporte des sons plutôt aigus que graves évitant les sons très forts qui effraient les enfants.

La première stratégie, *l'audition active* consiste en une recherche auditive, d'un son, grave ou aigu, fort ou faible, du timbre d'un objet (sifflet, cloche) d'un instrument (trompette, piano), d'une voix (d'homme, de femme, d'enfant), d'un mot, caché dans la musique et qu'il s'agit de découvrir.

Les pulsations sont le cœur de la musique et l'habileté à marquer ces pulsations constitue le point de départ de toute éducation du sens rythmique. Instinctivement, les enfants éprouvent le besoin de bouger avec la musique; cependant, *marquer des pulsations* est une approche qui consiste à garder un rythme régulier et constant dans le geste choisi. Par exemple, cela peut correspondre aux gestes de frapper délicatement les mains sur les genoux, sur la tête, sur les épaules, en avant de soi, derrière soi, de bouger différentes parties du corps, comme pour les réveiller.

L'utilisation d'une comptine

La comptine est le plus souvent verbale et, originellement, sert à compter dans le but de choisir, d'éliminer, de désigner un élu qui commencera le jeu ou qui accomplira une tâche spécifique. La comptine révèle le rythme du langage, par son alternance de sons courts et de sons longs. Intimement liée à la langue, elle en identifie les rythmes spécifiques.

Une poule sur un mur
Qui picote du pain dur
Picoti, picota
Lèv' la queue et saut' en bas

Le rythme révélé par la comptine peut être *parlé* avec différentes intonations de voix (aiguë comme celle de la souris, grave comme celle de l'éléphant), *parlé avec* différentes expressions (en riant, en pleurant), *frappé* dans les mains et *parlé en audition intérieure* (dans sa tête), *illustré par des gestes*, ou encore *marqué au moyen d'instruments* simples tels des bâtons rythmiques, un bloc de bois, un triangle.

L'utilisation d'une chanson

Les chansons, en plus du rythme, introduisent l'élément mélodique de la musique. Elles nécessitent l'utilisation de la voix chantée qui, chez les enfants d'âge préscolaire, est souvent timide et peu exercée. Le simple fait de s'amuser en chantant réduit cette inhibition et donne à la voix plus d'assurance et à l'enfant, plus de confiance.

Il existe une grande diversité de caractères dans les chansons, elles peuvent ainsi servir des objectifs variés :

- les chansons de nourrice, telle *La barbichette*, pour caresser et chatouiller;
- les chansons-jeux, pour exercer sa coordination dans les jeux de mains, de tresses, de balle;
- les chansons mimées, pour illustrer et ponctuer la musique telle *Savez-vous planter des choux*;
- les rondes, pour apprendre à suivre les consignes et les règles du jeu telle *J'ai un beau château*;
- les berceuses, pour se bercer, se balancer telle *Fais dodo Colas mon p'tit frère*;
- et enfin, les chansons à chanter pour le simple plaisir, pour raconter une histoire telle *V'là l'bon vent*.

L'enfant d'âge préscolaire vit ses premiers contacts directs avec la musique, et les modèles musicaux qui lui sont le plus accessibles et qui correspondent le mieux aux caractéristiques de son développement sont les chansons et les comptines enfantines. Par l'apprentissage de chansons et de comptines, il expérimente, vocalement et auditivement, un matériau sonore qui lui est propre, construisant ainsi son répertoire personnel. Il intègre sensoriellement et pour toute sa vie, les mélodies simples et les rythmes spécifiques à sa langue et à sa culture. Par le jeu instrumental,

il identifie, explore et s'approprie un univers sonore, qu'il peut reproduire et recréer au gré de sa volonté et de sa fantaisie.

L'éducation musicale en service de garde est un domaine en pleine évolution qui cherche à définir ses buts et ses objectifs, à structurer ses activités d'apprentissage et à se donner du matériel pédagogique pertinent et efficace. La tâche est sérieuse, parce qu'elle touche ce que nous avons de plus précieux, nos enfants, dans leur présent et dans leur avenir.

En somme, faire de la musique active en service de garde, c'est prendre le temps pour le plaisir d'écouter, de chanter, de jouer.

Répertoire de comptines
POMME D'API. *60 poésies, 60 comptines*. Paris, Centurion, 1975, 118 p.

TABERLET, Marie-Odile. *Comptines à malices*. Paris, Calo-Bourrelier, 1985, 79 p.

TENAILLE, Marie. *Comptines de pluie et de beau temps*. Paris, Fleurus, 1988, 95 p.

Répertoire de chansons
ARISTOW JOURNOUD, Mariette. *Le geste et le rythme*. Paris, Armand Colin, 1965, 143 p.

GOLDENBAUM, Henriette. *Gentil coquelicot*. Paris, Scarabée, 1982, 35

GROSSER, Anne-Marie. *Le monde des jeux chantés*. Paris, Leduc, 1988, 100 p.

GUDIN, Jacqueline. *Formulettes pour jouer et chanter*. Paris, Fleurus, 1984, 96 p.

PHILIPPO, Marie. *50 rondes et chansons enfantines*. Paris, Centurion, (s.d.)

PION, Francine, LOISELLE Maria et Pierre PILON. *Tout-mon de chansons*. Montréal, Regroupement des garderies du Montréal Métropolitain, 1983, 40p.

Sexualité : des questions, des réponses et du matériel pédagogique

Guylaine Dostie
Sexologue et directrice générale
Centre de sexologie du Québec

Elaine Lacasse
Formatrice en désexisation des apprentissages
Montréal

Cette activité présente du matériel pédagogique et de bons livres qui existent en sexualité pour travailler avec les enfants. Elle répond aussi à quelques questions.

Le développement global de l'enfant et l'aspect psychosexuel

À long terme, le développement psychologique et sexuel le plus harmonieux possible est visé. Donc, on retrouve des livres desquels émergent plein de tendresse et d'affection, des vidéos qui expliquent à l'enfant comment il est né, comment on fait les bébés, ce qu'est la puberté. Il existe des cahiers qui aident l'enfant à identifier toutes les parties de son corps, à remarquer les différences entre les sexes, où l'enfant est même invité à dessiner. Des vidéos ainsi que plusieurs autres volumes peuvent guider le personnel dans l'éducation sexuelle et affective des enfants.

Le sexisme, les stéréotypes et les rôles sexuels

Le personnel éducateur, en tant qu'adulte ayant des enfants sous sa responsabilité plusieurs heures par jour, pose nécessairement des gestes qui sont déterminants dans le choix des rôles sociaux et sexuels des enfants.

Le non-sexisme ainsi que l'élimination des stéréotypes devraient permettre aux filles comme aux garçons une plus grande liberté de choisir et par conséquent des chances égales de se réaliser, sans égard au sexe. Heureusement, dans la littérature d'aujourd'hui, de plus en plus d'auteurs sont préoccupés par ces questions.

Ainsi on retrouve des filles actives, des garçons sensibles dans des histoires fantaisistes et pleines d'émotions fortes. Exemple significatif, on trouve deux cahiers à colorier géants représentant des femmes dans des métiers traditionnellement occupés par des hommes. Enfin, un vidéo démontre aux jeunes qu'il est possible de faire un très bon «clippe» sans utiliser pour autant le sexe et/ou la violence.

Les enfants abusés sexuellement

Il apparaît que ce sujet, loin d'être épuisé, devrait faire partie des priorités éducatives dans les différents services de garde. Car, en dehors de la famille immédiate, le personnel éducateur est le plus présent auprès de l'enfant. Faire de l'éducation sexuelle, c'est faire de la «prévention», mot clé en cette matière, si on veut aider les enfants à se prémunir contre ce type d'abus.

On trouve maintenant sur le marché, des livres, des vidéos et des jeux de mise en situation qui apprennent aux jeunes enfants comme aux plus vieux à se protéger. Les enfants apprennent qu'ils ont le droit de dire non et on leur propose des solutions pour y arriver.

Plusieurs volumes et cahiers d'activités ainsi qu'un film d'animation sur l'inceste *J'ai un problème* abordent avec douceur cette dure réalité. Principalement, il s'en dégage une préoccupation importante pour tout ce qui concerne la sexualité des enfants. On a le goût de s'outiller davantage parce qu'on voudrait être plus à l'aise avec ce sujet. Il existe un besoin réel de formation en cette matière.

La collaboration parentale

C'est difficile d'obtenir l'autorisation des parents pour faire une certaine forme d'éducation sexuelle. Il est évident qu'un manque d'information et d'éducation rend les parents craintifs et inquiets face à l'éducation sexuelle, et c'est très légitime. Mais, il est possible d'apprivoiser les parents en leur présentant exactement et de façon très claire le livre, le cahier ou le vidéo qui va être utilisé pour faire de la prévention contre les abus sexuels, par exemple. Il faut procéder avec beaucoup de douceur. Faire participer les parents à la démarche. Et s'il faut sensibiliser d'abord les parents pour arriver à parler de sexualité avec leurs enfants, il semble que cela en vaut la peine!

Des livres

PARÉ Roger, texte et ill. *Plaisir d'aimer*. Éditions la Courte échelle, coll. Plaisirs, 1988, l'album comprend 24 pages et deux casse-tête. A partir de 2 ans.

HEBERT Marie-France, ill. Darcia LABROSSE. *Vive mon corps!*. Éditions la courte échelle, 1989, l'album comprend 24 pages, un guide l'accompagne ainsi qu'un jeu. A partir de 5 ans.

RACICOT-DROUIN Hélène. *Comment te vois-tu*. Éditions Un monde différent, 1986, 104 pages. A partir de 6 ans. Dans la même série : *Comment vois-tu les autres?* et *Que veux-tu?*

ROBERT Jocelyne, ill. Tibo. *L'histoire merveilleuse de la naissance*. Éditions de l'Homme, 1990, 92 p. A partir de 3 ans.

Poster et Affiches, Éditions Marie-France, deux livres à colorier géants (35 x 50 cm) 13 p. Ces livres identifient 13 métiers chacun. A partir de 3 ans.

GAUTHIER Bertrand, ill. Daniel SYLVESTRE. *Zunik dans le chouchou*. Éditions la courte échelle, 1987, 24 p. Sujet : la relation père-enfant. A partir de 3 ans.

HEBERT Marie-Francine, ill. Philippe GERMAIN. *Un monstre dans les céréales*. Éditions la Courte échelle, coll. Premier Roman, 1988, 60 p. A partir de 7 ans.

GAUTHIER Gilles, ill. Pierre-André DEROME. *Ne touchez pas à ma babouche*. Éditions la courte échelle, coll. Premier Roman, 1988, 62 p.,ill. A partir de 7 ans.

GERVAIS Jean. *L'étrange voisin de Dominique*. Éditions Boréal, 1988, 48 p. Sujet : l'abus sexuel. A partir de 5 ans.

INSTITUT CANADIEN DE LA SANTÉ INFANTILE. *Max le chat prudent et vous, heureux et en sécurité*. Programme de sécurité personnelle. Adaptation de la série d'affiches *Safe and happy* produite par l'organisme *Outreach Abuse Prevention* d'Oshawa, Ontario, 1988. L'ensemble comprend 14 affiches, un manuel du maître, des fiches d'activités et la marionnette Max le chat. A partir de 4 ans.

LETARTE Georges, Nicole MARQUIS et Diane BELLEGARDE. *Julie et François - La puberté*. Les productions du BCJ, Montréal, 1987, 28 p. A partir de 9 ans.

Des vidéos

Grandir. Office national du film du Canada, 1991, 80 minutes. Sur trois thèmes: *Moi je viens d'où?*, les relations sexuelles, la grossesse, la naissance,... 24,35 min., *Mon nouveau moi*, la puberté. 26,41 min., *Le coeur qui bat*, affirmation de ses choix... 26,40 min. A partir de 9 ans.

Clippe, mais clippe égal! Ministère de l'éducation du Québec, court métrage de 25 minutes, 1990. Un guide d'animation est aussi disponible, 50 pages. (Direction des communications à Québec). Un document qui veut sensibiliser les jeunes aux aspects violents et sexistes véhiculés dans les courts métrages musicaux. A partir de 9 ans.

J'ai un problème. Production de Norvège, 1990, 7 min., adaptation française et distribution Le Groupe Multimédia du Canada, Montréal, (514) 273-4251. Ce film d'animation sur l'inceste s'adresse principalement aux enfants à partir de quatre ans. On y aborde ce sérieux problème avec chaleur mais également avec le souci d'informer sur des moyens efficaces pour prévenir les abus sexuels sur les enfants.

Dans la série, *Robin et Stella*, présenté à Radio-Québec, 1990, distribué par Le Groupe Multimédia du Canada, *Le cousin amoureux*, 3 x 26 min. et *La naissance de bébé Oups*, 3 x 26 min. A partir de 7 ans.

Dans la série *Catimini*, présenté à Radio-Québec, 1990, distribué par Le Groupe Multimédia du Canada, *Un nouveau bébé dans la famille* (33) *Les secrets* (38) *Les relations garçon-fille* (54) *Nos modèles* (65). A partir de 7 ans.

Référence

CENTRE DE SEXOLOGIE. *Sexoloire, la passion lecture pour enfants*. Bibliographie sélective de livres pour enfants et de documents pédagogiques sur le développement psycho-sexuel des enfants de 0 à 12 ans.

Guylaine Dastie et Hélène Lacasse

Évolution des préoccupations éducatives dans les services de garde au Québec

Denise Garon
Professeure

Céline Paulin
Coordonnatrice

Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Sainte-Foy

Cet atelier avait pour but de susciter une réflexion collective sur l'évolution progressive des idées pédagogiques et des tendances éducatives en services de garde au Québec au cours des 10 dernières années. La présentation s'est articulée principalement à partir d'une recherche analysant les titres, les thèmes et les contenus de la documentation publiée depuis 1982 par l'Office des services de garde à l'enfance, principalement dans la revue *Petit à Petit*. Une fine analyse transversale des thèmes relevés a servi de point d'ancrage.

Les responsables de l'activité ont tenu à souligner leur totale autonomie intellectuelle face aux idées exprimées : cette réflexion a été menée avant tout à cause d'un intérêt marqué chez l'une et l'autre pour le domaine de la pédagogie de la petite enfance, et de l'expérience professionnelle accumulée au cours de ces années comme professeures en formation de niveau collégial.

Les résultats obtenus dans cette démarche ont permis de reconstituer un itinéraire professionnel très riche en données de toutes sortes. L'ensemble de la documentation ainsi recensée a été présenté sous forme de progression chronologique en excluant l'identité des auteurs des articles et leur intervention générale dans les services de garde (chercheurs, formateurs, intervenants, pigiste).

Avec la diffusion en 1982 des premiers numéros de la revue *Petit à Petit* et la publication d'ouvrages spécialisés tels que la série *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant*, en 1984, et ceux qui ont suivi par la suite, les services de garde se sont progressivement dotés d'instruments de référence qui ont discrètement mais efficacement rejoint les services de garde au cours de ces années.

Les écrits restent et toute cette précieuse documentation accumulée permet de jeter, après coup, un regard à vol d'oiseau, sans parti pris et sans jugement définitif. C'est un des privilèges de la maturité que les services de garde souhaitent atteindre, car les âges de la vie professionnelle sont comme les âges de la vie adulte : le parcours est fait d'étapes, de crises à résoudre, de zones d'équilibre souvent de courte durée, et de crises nouvelles obligeant à rechercher rapidement de nouvelles solutions. Cette recherche de la qualité, dans un mouvement de balancier plus ou moins confortable, trace la ligne d'un itinéraire pédagogique qui laisse des traces.

Un portrait des services de garde au Québec

1960

L'époque des maternelles, s'inscrivant dans la course à la formation initiée en vue de répondre à la demande pressante du milieu québécois encore hésitant à reconnaître une certaine valeur éducative à la vie collective au cours de la petite enfance. C'était l'époque où, pour travailler en maternelle, il fallait souvent se recycler d'urgence.

1970

La décennie des luttes du milieu des garderies, des pressions politiques pour revendiquer le droit à des lieux d'accueil pour la petite enfance. Vers la fin des années 1970, ces luttes se précisent pour la création d'un réseau à partir d'expériences difficiles vécues dans le cadre des projets Perspectives jeunesses financés par le gouvernement fédéral. La lutte des garderies populaires était une lutte pour la survie, une lutte exigeante et parfois même désespérante, une lutte pour le financement des services et pour des locaux convenables.

1980

Avec des politiques nouvelles vers la fin des années 1978-1980, une certaine philosophie québécoise se dessine autour des confrontations politiques et populaires: les parents auront le choix, encore théorique, du mode de garde; le mode de garde sera financé conjointement par les parents selon leurs revenus et par l'État qui veut privilégier le développement de corporations à buts non lucratifs axées sur la participation des parents. Les années qui suivront verront s'accentuer ces mêmes préoccupations pour augmenter le nombre de services et accroître l'accessibilité à des services de qualité. Avec la création de l'Office des services de garde à l'enfance est venu se greffer un nouvel instrument de communication avec les milieux : une revue professionnelle qui devait traiter des nombreux problèmes vécus par les personnels et les utilisateurs des services de garde. Nous avons tenté de reconstituer ce cheminement.

L'ensemble de la documentation a été regroupé autour d'une vingtaine de thèmes qu'il serait trop long d'énumérer ici. Mais chacun de ces thèmes était présent dans l'ordre généalogique retenu et faisait l'objet de commentaires partagés par les participants en fonction de leur propre expérience ou de leurs interrogations. Il est intéressant de souligner l'importance accordée au cours des premières années de publication de la revue aux idées pédagogiques et aux expériences étrangères, comme si le Québec se cherchait alors des modèles.

Certaines préoccupations concernaient les activités, l'aménagement des locaux, l'intégration des enfants présentant des problèmes particuliers, par ailleurs de nouvelles terminologies font leur apparition : on parle davantage de gestion de situations de crises et de résolution de problèmes de comportements. Toutefois les thématiques de fond ne sont pas toujours abordées directement comme causes immédiates de ces difficultés. Il suffit de donner comme exemple les douloureux problèmes familiaux vécus par de nombreux enfants et auxquels est confronté fréquemment le personnel travaillant auprès des enfants de services de garde de tous les milieux. Le rôle qu'on attend alors des services de garde est souvent colossal. Comment répondre à une telle demande et poursuivre une philosophie d'appui et de complémentarité pour les parents? Comment également ne pas falsifier la fonction services de garde-milieux-de-vie tout en tenant compte de la pression du milieu pour orienter davantage les services vers des programmes d'apprentissage précoce?

En l'an 2000, quelles seront les préoccupations éducatives et comment les valeurs auront-elles évolué? C'est un dossier à suivre.

Références

BETSALEL-PRESSER, Raquel et Denise GARON. Série *La garderie. Une expérience de vie pour l'enfant.* Québec, Éditeur officiel, 1984.

OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. Collection *Revue Petit à Petit.* 1982 à 1992.

Centres de documentation et matériathèques : une mise en commun des ressources

Francine Labrie
Technicienne
Matériathèque
Collège de Saint-Jérôme

Cette rencontre se voulait une occasion de poser les premiers jalons d'un regroupement des centres de documentation ou matériathèques, spécialisés dans le domaine des services de garde ou de la petite enfance.

Une brève période de présentation a servi d'introduction à l'atelier et a démontré la variété des milieux représentés : collèges, organisme gouvernemental, agences de services de garde en milieu familial, services de garde en garderie, services de garde en milieu scolaire, services de garde en milieu autochtone, garderies en implantation et finalement deux fédérations de parents francophones hors-Québec. Malgré la disparité de ces milieux, certaines adéquations entre les besoins et les services sont évidentes mais plutôt qu'une association ou un regroupement, les personnes présentes se sont entendues sur la pertinence de créer un réseau d'entraide et d'échanges. D'autre part, ayant pris connaissance d'un projet conjoint de la Fédération canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance (F.C.S.G.E.), subventionné par la Caisse d'aide en matière de garde à l'enfance de Santé et Bien-être social Canada, en vue de la création d'un réseau national des centres de ressources, les participants ont manifesté l'intérêt d'être informés et consultés sur le déroulement de ce projet.

La première réalisation consistera à produire un bottin. Une feuille d'inscription sera envoyée à tous les participants et à quelques organismes choisis, qui pourraient être intéressés à participer à ce réseau d'échange. Sur cette feuille d'identification, chaque centre pourra préciser les services qu'il peut offrir et ceux qu'il aimerait recevoir, ainsi qu'une liste de matériel disponible gratuitement. Les centres informatisés ajouteront le descripteur «gratuit» à leur banque de descripteurs de façon à garder cette liste à jour.

Dans le Salon des exposants, les participants ont été invités à visiter le kiosque des Centres de ressources réunissant les matériathèques des Collèges du Vieux-Montréal et de Saint-Jérôme, de même que le centre de documentation de l'Office des services de garde à l'enfance.

Claire Bergeron du centre de l'Office des services de garde à l'enfance

Des moyens pour se développer: Intervention

Des interventions cohérentes comme contribution à la qualité de vie

Nicole Beauchesne
Psycho-éducatrice
Commission scolaire de Varennes

Monique Laprise
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Saint-Jérôme

Intervenir oui mais... c'est-à-dire!

Précisons d'abord qu'intervenir est un acte volontaire qui s'inspire des valeurs et des croyances ayant trait à la conception du développement de la personne. Une intervention a pour but de stimuler ou de modifier une situation, une action ou une attitude, et elle succède à l'observation d'un aspect ainsi qu'à l'évaluation qu'on en fait.

Il faut être conscient que par l'intervention, on choisit d'influencer le déroulement de l'activité d'un sujet. Dans un contexte d'interinfluence, il sera possible d'entrer dans la vie d'une autre personne et d'en changer le cours afin de rendre les interactions plus appropriées. C'est pourquoi il est important de se donner une structure d'intervention et d'avoir en tête des objectifs précis. Trop souvent, l'effet sur l'enfant que peut avoir une seule intervention est ignoré. Rappelez-vous un commentaire fait par un de vos professeurs du primaire et de la portée qu'il a eue pour vous. Plusieurs des commentaires encourageants ou blessants sont encore très présents en mémoire après 25 ou 30 ans. Cela démontre bien la puissance des interventions.

Attention, il n'est pas nécessaire de faire une étude approfondie avant toute intervention. Il s'agit plutôt de comprendre les interventions intuitives afin de mieux les utiliser d'une façon consciente. C'est-à-dire qu'il sera possible de réutiliser une intervention qui a fonctionné dans la mesure ou l'on comprend pourquoi l'action a été efficace.

Ceci amène à la notion d'objectif. «Aucun maçon ne choisira ses matériaux ni ne fixera ses délais avant d'avoir consulté les plans». Si c'est vrai pour la construction, c'est aussi vrai pour l'intervention. Sans plan, le risque d'erreur est plus grand. Tandis que, si l'objectif est clair, l'enfant recevra tout aussi clairement le message qui vise à l'aider à répondre à ses besoins.

Au quotidien, le personnel éducateur ne dispose souvent que d'une fraction de seconde avant d'intervenir. Il est donc important comme équipe de se donner un cadre d'intervention commun et cohérent à l'intérieur duquel il sera possible de se sentir à l'aise et créatif dans des choix d'intervention.

La relation éducative : pierre angulaire de l'intervention

Le personnel éducateur est donc le pôle de conscience de l'intervention, qui se situe dans un contexte d'interinfluence mutuelle éducateur/enfant.

On intervient avec ce que l'on est et l'ensemble de son bagage expérientiel. Quelle que soit la cohérence de la structure organisationnelle du milieu, on ne peut pas faire économie de la cohérence personnelle.

L'individualité du personnel éducateur demeurera toujours son principal outil de travail. La question «connais toi, toi-même» interpelle chacun au niveau du «savoir être» avec les enfants. D'où l'importance de questionner les attitudes éducatives qui sous-tendent les interventions et tissent la relation éducative avec les enfants qui partagent la vie quotidienne. C'est un processus continu d'apprivoisement mutuel.

Au coeur de ce processus éducatif les valeurs qui ont présidé aux choix des objectifs se trouvent; mais c'est au coeur de l'action d'intervenir que s'actualise le «savoir être avec» les enfants.

Les gestes éducatifs conscients, en cohérence entre le verbal et le non-verbal, traduisent mieux que les mots, aux petites et aux grandes personnes, les valeurs qui se vivent dans un milieu.

Les manifestations d'affection : caresses dans les cheveux, attacher un lacet de soulier et inviter l'enfant à en faire autant, moucher un nez qui coule et apprendre à utiliser un mouchoir : gestes insignifiants semble-t-il et pourtant... L'attitude d'ouverture, d'accueil, de confiance «ici et maintenant» assurera plus tard la réceptivité à une intervention plus corsée.

C'est donc des attitudes positives et constructives qui sous-tendent l'action éducative quotidienne, telles que :

- considération, accueil, acceptation;
- empathie, écoute, compréhension;
- confiance, sécurité, fermeté souple et tolérante;
- congruence, authenticité, franchise, honnêteté;
- disponibilité et présence engagée.

Trop souvent, est entretenu le mythe à l'effet que les attitudes sont des dons du ciel : «Tu l'as ou tu l'as pas». Alors que les attitudes se développent, se transforment à la lumière des expériences personnelles et professionnelles.

Voici quelques mots en ce qui concerne les variables qui jouent sur l'influence inter-personnelle et les enjeux dynamiques au sein du groupe.

Les auteurs relatent des éléments importants bien connus du personnel éducateur. Éléments reliés à la personne de l'intervenant plus qu'à ses techniques d'interventions : contact des yeux, sourire, ton de voix, habillement, entre autres, faisant partie de l'attrait (charisme) exercé sur la personne (adulte ou enfant) ainsi que sur l'entité/groupe.

Une démarche réfléchie sur les attitudes éducatives qui sous-tendent les interventions conduit nécessairement à une plus grande cohérence personnelle qui se reflète sur l'équipe de travail et les enfants.

Suite à cette réflexion, la mise en situation de départ a été modifiée à la lumière du travail de recherche d'objectifs des participants et suscite la conclusion suivante.

Les enfants sont sensibles aux variations de la cohérence chez les intervenants. Tout comme Claude Paquette en fait mention dans *Intervenir avec cohérence*, il faut donc tendre vers cette cohérence sans viser la perfection. Prendre simplement conscience que la tension qui se dégage du couple cohérence/incohérence doit être récupérée afin d'alimenter les interventions. C'est la voie de l'amélioration de la qualité de vie en service de garde, parce que oui, *Nos enfants, c'est sérieux!*

Références

AUGER, L., G. HOULE et al. *Enseigner sans perdre les pédales.* Québec, E.H.F. Enr., 1987.

GENDREAU, G. *L'intervention psycho-éducative.* Paris, Fleurus, Collection pédagogie psychosociale, 1978.

LALANNE, J. «Influencer ou dominer?» *Actualisation* (carnet numéro 28), 1985.

PAQUETTE, C. *Intervenir avec cohérence.* Montréal, Québec-Amérique, Collection C.I.F. autodéveloppement, 1985.

PERRON, J. «Valeurs et intervention: incidence et manifestations dans un contexte d'influence interpersonnelle». *Revue canadienne de psycho-éducation* 11(1), 1982, p. 5-12.

Monique Laprise et Nicole Beauchesne

Lise Lemelin

Francine Nadeau

Francine Lauzon

L'expression des émotions à travers la métaphore pour développer l'estime de soi et favoriser la détente

Lise Lamelin
Psychopédagogue
Québec

Cette conférence porte sur une recherche-action réalisée auprès d'un groupe de 10 enfants de 4 et 5 ans fréquentant un service de garde en garderie. L'intervention s'est effectuée à partir de récits métaphoriques écrits sur mesure pour deux jeunes enfants présentant des difficultés, et qui se traduisaient dans des comportements opposés d'agressivité et de repli sur soi. Les métaphores ont été racontées à l'ensemble du groupe.

La métaphore est utilisée ici comme moyen pour rejoindre la dynamique profonde de chaque enfant, comme moyen très individualisé pour libérer, de façon appropriée, des émotions demeurées emprisonnées et pouvant générer du stress. La question de la recherche est en relation avec le rôle des émotions dans la détente et le stress; c'est-à-dire, que les émotions sont vues comme une source de stress lorsqu'elles sont inhibées, non exprimées et qu'alors, elles contribuent à augmenter la tension que vivent les enfants. Au contraire, l'énergie contenue dans les émotions, libérée et reconnue pour ce qu'elle est, permet aux enfants de reprendre contact avec leur essence et de retrouver une juste tension apportant détente et bien-être. La métaphore est vue comme un moyen pour rejoindre chez l'enfant des émotions refoulées et lui permettre de trouver des alternatives, des voies de résolution. Par ce contact fondamental avec lui-même, il peut ainsi rapatrier sa valeur et son estime, et croître.

Cette recherche-action repose principalement sur la conception de la psychosynthèse, sur les études faites en programmation neurolinguistique et les études de Milton Erikson en hypnothérapie. Elle réfère aux études de Margaret Mahler sur le développement de la conscience de soi. La problématique pour sa part est située dans le contexte des études sur le stress avec la vision qu'en a donné Henri Laborit.

La métaphore et le dynamisme intérieur

Le modèle utilisé dans la recherche est celui qui a été élaboré par Mills et Crowley[1], deux cliniciens et thérapeutes pour enfants. Ce modèle récent fait l'intégration respectueuse de plusieurs théories et s'appuie sur les recherches des deux dernières décennies qui s'entendent pour témoigner du rôle médiateur prépondérant de l'hémisphère droit dans les processus émotionnels et ceux des facultés intuitives et imaginales.

La puissance évocatrice de la métaphore fait accéder la personne à une nouvelle connaissance de ses propres ressources internes en les activant et en les rejoignant à travers *trois niveaux de communication*.

Le premier niveau comporte ce qu'on appelle une *isomorphie*, c'est-à-dire, une correspondance entre deux ensembles, une équivalence, premièrement entre les individus et les personnages de l'histoire et deuxièmement entre une série d'événements vécus par eux et une série d'incidents dans lesquels se retrouvent les personnages. Une sorte d'intelligence analogique spontanée fait découvrir à la personne, d'une manière plus ou moins consciente, des faits similaires.

Le deuxième niveau permet à la personne de construire un pont entre une situation problème et la solution. Il est impossible de sauter du problème à la solution en faisant ou en agissant seulement comme si tout allait bien. La personne doit développer des habiletés à composer, à négocier avec ses faiblesses et ses forces en les encadrant différemment pour se diriger vers une voie de résolution heureuse. Le recadrage, les ingrédients utilisés dans la stratégie de solution de la métaphore permettent un accroissement du répertoire de choix de l'individu et lui donnent l'occasion d'enrichir sa perspective vis-à-vis de lui-même.

Le troisième niveau est directement lié à la syntaxe de la métaphore. Les formes linguistiques utilisées sont en quelque sorte les clés qui permettent l'ouverture de la voie vers les processus inconscients. Recevant des renseignements qui révèlent de nouveaux aspects de la réalité, l'auditeur met en action un dynamisme propre à chaque individu et désigné recherche transdérivationnelle. La personne traduit alors le message de l'histoire essentiellement pour elle-même et peut retrouver dans son expérience unique comment cela se passait.

La métaphore et son utilisation dans la recherche

Pour répondre au questionnement de départ (l'agressivité et le repli sur soi), il apparaissait indispensable de choisir des enfants représentatifs de chacune des deux tendances. Par ailleurs, comme la recherche s'adressait à l'ensemble du groupe et afin de rejoindre une majorité de ses membres, les individus choisis devaient occuper une position extrême à l'intérieur de celui-ci c'est-à-dire, en polarité. Cette manière de procéder voulait permettre aux autres enfants du groupe des «Mésanges» de se sentir concernés par l'un ou l'autre des propos des histoires ou même par les deux à la fois. La métaphore, de par sa nature et sa fonction, exigeait de son côté un choix précis d'individus qui seraient à la base de la conception des histoires. Il doit être souligné ici que dans la perspective de la psychosynthèse et de la programmation neurolinguistique, les comportements d'agressivité et de repli sur soi sont vus comme les symptômes d'une tension ou d'une difficulté qui se situe à un niveau plus profond.

C'est à partir de l'hypothèse concernant la structure psychique dégagée pour chacun des deux enfants choisis, que s'est déterminée la structure de fond des histoires. Bien sûr, la métaphore ainsi utilisée dans la recherche-action exigeait l'approbation des parents, l'engagement de l'éducatrice titulaire du groupe et un code éthique protégeant l'identité des deux enfants concernés directement par les histoires.

Un garçon de 5 ans, appelé ici Gabriel, a été retenu pour son comportement fortement agressif. Il présentait une structure bourreau/victime. Gabriel avait besoin de retrouver le droit «d'être», de redécouvrir sa dimension aimante, accueillante et généreuse, le pardon et la tendresse pour lui-même. Il avait besoin de recontacter sa vulnérabilité et sa peine.

Une fillette, surnommée ici *Jasmine*, avait été choisie pour son attitude de repli sur soi. Elle jouait le rôle de la personne «gentille». Tous et chacun qui l'entouraient jouait la *conspiration pour la protection*. Jasmine avait besoin de reprendre contact avec son droit d'être forte, d'affirmer ce qu'elle était profondément, au risque de soulever un peu d'écume.

Le cadre spécifique d'intervention

L'intervention a été conçue principalement à partir de deux séries d'histoires. La première mettait en scène des dinosaures et son héros Dino «le costaud», et s'adressait à Gabriel. L'autre série mettait en scène une famille d'ours, et s'adressait à Jasmine. Les histoires étaient intégrées dans une mise en situation plus large, celle de la forêt de «l'Arbre Magique» représentée concrètement par un grand dessin sur

carton qui était affiché au mur durant tout le temps de l'expérimentation. Au pied de l'Arbre Magique était disposé un petit jeu de sable dans lequel les personnages représentés par des figurines étaient manipulés par l'éducatrice titulaire au moment du récit des histoires. L'Arbre Magique venait s'insérer dans le décor du jeu de sable à un moment précis de la démarche sous la forme d'un petit arbre métallique aux feuilles d'or.

A la suite des histoires, des activités d'exploitation permettaient aux enfants d'exprimer spontanément ce qu'ils avaient éprouvé à l'égard du contenu de chaque récit, d'identifier et de nommer des émotions. Ces activités permettaient de donner plus de visibilité aux sentiments éprouvés et favorisaient l'expression verbale chez les enfants. Elles leur permettaient de s'approprier chacun à leur façon l'histoire et ce qui les avait touchés. Les données ont été recueillies par observation participante. La vidéo, des enregistrements audio et des grilles conçues pour la recherche ont complété et soutenu la consignation. Le journal de bord et l'entrevue, les rencontres avec les parents et avec le personnel ont aussi été retenus et privilégiés comme outils méthodologiques. L'expérimentation s'est déroulée sur six semaines et une histoire était racontée à chaque mardi matin. Les enfants avaient accès au jeu de sable et aux figurines.

Les transformations

Dans la partie de l'analyse, il ne s'agissait pas de faire l'interprétation psychologique de la démarche personnelle de ces enfants mais plutôt de constater l'évolution qui s'était réalisée tout au long du processus et cela, dans un mode dialectique entre le contenu des histoires et les réactions survenues chez les enfants. La question posée était la suivante: «Y avait-il une relation entre les transformations observées et la structure des histoires?».

C'est à travers trois métaphores que l'expérience et l'analyse des liens établis par les enfants ont été décrites. Elles ont été intitulées : *La symphonie inachevée de Gabriel*, *La pastourelle de Jasmine*, *La farandole des Mésanges*.

Pour Gabriel, les transformations se sont manifestées à travers trois mouvements. Dans le premier, c'est la peur et l'anxiété de Gabriel qui se sont traduites par des comportements d'agressivité et des mouvements de colère incontrôlée. Dès le début du deuxième mouvement, le comportement de Gabriel change radicalement. Il démontre une attitude de calme, de réceptivité. Il prend contact avec le sentiment de peine en pleurant à chaudes larmes. Il oscille entre la force et la vulnérabilité, le bourreau et la victime. Au cours du troisième mouvement, Gabriel commence à négocier, à faire des compromis et il est capable d'entrer en relation intime avec son éducatrice et son meilleur ami. Il verbalise davantage ses besoins au moment de situations conflictuelles.

La pastourelle de Jasmine comprend trois couplets. Le premier, traduit le scénario de la conformité par le comportement impeccable, presqu'effacé de la fillette. Le deuxième, traduit aussi pour Jasmine une oscillation entre la force et la vulnérabilité, qui se manifeste surtout de façon symbolique dans ses jeux. Par le biais du héros, le Petit Touti, elle ose enfin exprimer aux yeux de tous la force et le potentiel qu'elle a au fond d'elle-même. Elle manipule le petit ourson avec vigueur dans des gestes secs et saccadés, elle proteste et revendique la figurine de Touti à ses amies, elle change de ton de voix et mène le jeu. Durant le troisième couplet, Jasmine s'affirme de plus en plus vis-à-vis ses pairs, en assumant le leadership au moment du jeu. Très souriante, elle émet ses idées, verbalise ses préférences et démontre plus d'autonomie. Elle prend sa place physiquement et ne s'en laisse pas imposer.

La farandole des *Mésanges* comporte deux parties. De la première, émerge *l'expression de la colère, de la crainte et de la tristesse éprouvées* vis-à-vis des comportements d'agressivité de Gabriel qui entraîne une validation de celles-ci au sein du groupe et une communication interpersonnelle honnête, empreinte de respect. Ce qui émerge aussi, c'est l'expression des émotions difficiles, tues ou enfouies, éprouvées à partir d'une expérience et d'un contexte personnel. D'abord marquées du sceau du stéréotype, ces émotions s'expriment par la suite de façon juste pour aboutir à la deuxième partie, *l'affirmation de soi : la sécurité intérieure*. Tous les parents disent avoir vu, à des degrés différents, leur enfant se transformer à l'exception d'un seul cas. Cette transformation a suscité chez les parents des questionnements et des remises en question. Fait surprenant et inattendu dans la recherche, les enfants se sont exprimés à travers un langage symbolique qui s'est traduit spontanément dans l'expression verbale et picturale des enfants.

La métaphore s'avère un outil adapté et efficace pour rejoindre les tout-petits et leur permettre de retrouver un climat interne favorable pour que ce noyau central qu'est l'estime de soi puisse demeurer en équilibre harmonieux. Par ailleurs, l'énergie émotionnelle libérée, mieux maîtrisée et transformée semble avoir permis aux enfants de réorganiser leur monde unique. La métaphore n'est pas un outil magique. Elle dépend davantage de la qualité de la relation établie avec chacun des enfants, de la présence attentive, de l'écoute, de l'empathie pour être en mesure d'entendre la dynamique profonde des enfants qui évoluent devant nos yeux. A cause de sa puissance, le personnel éducateur doit prendre soin d'utiliser la métaphore dans le sens de la croissance et de la liberté de choix de l'enfant. Le personnel doit aussi suggérer aux enfants des images protectrices et bénéfiques.

Référence

1. MILLS, Joyce et Richard CROWLEY. *Therapeutic Metaphors for Children and the Child Within*. New York, Brunner/Mazel Publishers, 1986, p. 261.

L'équilibre et le renouvellement d'énergie : un savoir-faire au service de l'intervention

Francine Lauzon
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège Marie-Victorin

L'énergie vitale disponible en chacun de nous joue un rôle important dans la maîtrise des pulsions, le maintien d'un certain niveau de tolérance, la perception de l'ensemble des éléments d'une situation et la capacité de prendre des moyens appropriés pour régler des conflits et atteindre des buts.

Les frustrations et les tensions de la vie quotidienne peuvent absorber ou bloquer une bonne partie de cette énergie. Il peut s'ensuivre une perte d'entrain et de dynamisme, un certain découragement et parfois même des difficultés à solutionner les problèmes quotidiens. Ces états répétés peuvent entraîner une diminution de la joie de vivre, des problèmes de santé et/ou des conflits interpersonnels.

Le concept d'équilibre et de renouvellement d'énergie démontre qu'il est possible d'équilibrer ou de renouveler naturellement ses énergies par le biais des diverses activités de la vie courante, lorsque celles-ci sont favorables au bien-être et à l'épanouissement global. Autrement dit, un milieu de vie favorable à la satisfaction des besoins vitaux permet de garder la bonne forme, l'entrain et favorise le dynamisme.

L'équilibre des énergies suppose le respect de l'ensemble des besoins sur les plans psychomoteur, cognitif et socio-affectif. Le renouvellement fait référence à l'emmagasinage d'énergie que procurent certaines activités corporelles. L'équilibre et le renouvellement de l'énergie en assurent la disponibilité et on peut alors parler de «budget d'énergie équilibré».

La notion d'équilibre et de renouvellement d'énergie développée comme savoir-faire au service de l'intervention dans les services de garde, intègre la notion de même désignation qui fait partie de l'approche d'actualisation des forces humaines créée par Jeannine Guidon, Ph.D, fondatrice de l'Institut de formation et de rééducation de Montréal.

La qualité des rythmes de base

Les rythmes de base touchent l'alimentation, le sommeil et l'élimination. La qualité des rythmes de base est assurée d'une part par une alimentation saine et équilibrée, suffisante et régulière et un bon climat lors des repas. D'autre part, par les soins et le respect du niveau de développement de l'enfant en ce qui concerne l'élimination, de même que par les conditions favorables au sommeil et au repos.

L'alternance des activités de mouvements et de détente en fonction des besoins physiologiques individuels

L'alternance des activités en fonction des besoins physiologiques porte principalement sur :

- les activités de mouvements;
- les activités de détente;
- les activités de concentration;
- les activités socio-affectives.

L'activité corporelle (mouvement, détente, posture adéquate) joue un rôle capital pour diminuer ou libérer les tensions et ainsi favoriser l'équilibre et le renouvellement d'énergie. Bouger à sa guise et selon ses besoins physiologiques améliore la circulation sanguine et l'oxygénation de tout le corps et développe la souplesse, l'agilité, l'endurance et la force nécessaires à la disponibilité corporelle.

L'alternance des activités comme moyen d'équilibre et de renouvellement de ses énergies, repose sur l'importance du mouvement et de la détente dans le bien-être corporel et global. Le besoin d'alternance des activités en vue d'équilibrer et de renouveler les énergies se manifeste par des signes physiques ou des comportements tels l'agitation, la difficulté à s'endormir, les maux de tête, les pleurs, la perte de maîtrise de soi. Certains enfants ou adultes ont davantage besoin de bouger que d'autres pour libérer leurs tensions, certains doivent s'adonner à une activité plus calme avant de se détendre vraiment, d'autres ne perçoivent pas le besoin de bouger et doivent être stimulés ou faire un effort pour se mettre en mouvement. Le genre d'activité de mouvement et de détente, la fréquence et la durée appropriées pour faire le plein d'énergie peuvent varier d'une personne à une autre selon son âge, ses besoins physiologiques et le contexte dans lequel il se trouve.

L'alternance d'activités appropriées pour une personne doit donc se faire à partir des signes personnels indiquant les besoins de détente ou de mouvement de même qu'en fonction de l'effet des différentes catégories d'activités sur cette personne. L'expérience révèle par ailleurs certains principes directeurs qui peuvent servir d'indices en vue du calcul des gains et des pertes d'énergie. Ces indices peuvent servir à guider la planification d'un horaire ou le choix d'activités.

- Gain d'énergie
  Les activités de mouvements intenses (décharge motrice) aident à libérer beaucoup de tensions et permettent par conséquent d'équilibrer les énergies. Ces activités doivent être suivies, en général, d'une activité calme pour favoriser la détente. Les activités physiques d'intensité moyenne comme la marche et la gymnastique douce et les activités reliées au plaisir sensoriel tels l'audition de musique ou un bain chaud aident à faire le plein d'énergie et peuvent favoriser le bien-être et la détente.

- Dépense d'énergie
  Les situations qui font vivre de fortes émotions telles une grande joie ou une grosse peine, des frustrations ou des difficultés interpersonnelles de même que des changements importants dans les habitudes de vie peuvent causer beaucoup de tensions et occasionner de grandes dépenses d'énergie.
  Les activités de concentration comme les jeux de perception, la lecture, le bricolage et certains jeux de construction absorbent de l'énergie et doivent alterner avec des activités de mouvements libres.

Le respect des besoins reliés au niveau de développement

Dans le contexte des services de garde, les besoins vitaux reliés au niveau de développement peuvent se définir par rapport à cinq groupes d'âge : 0 à 18 mois, 18 mois à 3 ans, 3 à 6 ans, 6 à 12 ans et l'âge adulte, et se regroupent en quatre catégories :

- besoin de sécurité;
- besoin d'affection;
- besoin d'estime de soi;
- besoin de développer des habiletés nouvelles et de se réaliser.

Les besoins de développement sont reliés à ce qui arrive à maturité. Par exemple, les poupons ont particulièrement besoin de régularité et de stabilité en ce qui concerne les soins physiques, l'enfant de 18 mois à 3 ans doit pouvoir exercer l'affirmation de soi par l'opposition, par des crises et des conflits sans risque pour sa sécurité ou celle des autres et sans être menacé de la perte de l'amour de ses parents, celui de 3 à 6 ans doit pouvoir exercer sa pensée symbolique et prendre des initiatives, tandis que le jeune d'âge scolaire doit pouvoir réaliser des apprentissages en relevant des défis dans différents types d'activités.

L'enfant doit pouvoir exercer ce qui arrive à maturité tant sur les plans psychomoteur, cognitif que socio-affectif. Dans le cas contraire, les frustrations engendrées paralysent les énergies de sorte que le dynamisme de l'enfant en souffre. Il faut savoir également que si les besoins vitaux de sécurité, d'affection, d'estime de soi ne sont pas satisfaits, l'énergie de l'enfant peut être bloquée ou canalisée vers la satisfaction de ces besoins.

L'équilibre et le renouvellement d'énergie : un savoir-faire à intégrer pour créer un milieu de vie

Cette notion d'équilibre et de renouvellement d'énergie apporte un regard nouveau sur l'intervention en accordant à la qualité de l'activité corporelle une place déterminante pour assurer la qualité d'un milieu de vie; le résultat et l'efficacité de toutes les interventions en dépendent.

Développer ce «savoir-faire» fait partie intégrante de l'éducation de l'enfant. Jusqu'à 6 ans, l'apprentissage passe essentiellement par l'expérience et la verbalisation de certains états ou émotions, comme j'ai faim ou je suis en colère. Les enfants restent passablement dépendants de l'adulte pour vivre dans des conditions favorables à l'équilibre et au renouvellement de leur énergie. Par ailleurs, à l'âge scolaire, grâce à l'avènement de la pensée opératoire l'enfant, il peut, guidé par l'adulte, prendre conscience progressivement des signes personnels de fatigue et de tension et apprendre à choisir des moyens efficaces et disponibles pour répondre à ses besoins.

Il n'existe pas de recette miracle ou de formule magique pour équilibrer et renouveler les énergies. Il s'agit d'un savoir-faire qui va de pair avec la capacité de créer un milieu de vie. Plusieurs éducateurs le font déjà spontanément. Le concept d'équilibre et de renouvellement d'énergie permet de prendre conscience de certaines pratiques et de les nommer, afin de les utiliser encore plus efficacement pour le bien-être et l'épanouissement de tous les partenaires du milieu de vie.

Les entrefilets du coeur

Céline Boisvert
Travailleuse sociale
Longueuil

Les personnes qui travaillent auprès des enfants ont un défi de taille à relever. Comme mandataires des parents qui s'efforcent de rendre leurs enfants conformes aux critères et normes sociales, le personnel vit la double pression de réussir là où les parents rencontrent des difficultés et de corriger les «erreurs» des parents. Vu sous cet angle, quel défi en effet!

Il semble que plus les efforts se multiplient pour comprendre les enfants, plus les drames, les conflits et les oppositions émergent. La gravité des situations auxquelles le personnel est quotidiennement confronté, augmente le désir d'aider et de soulager les souffrances de l'enfant. Mais il arrive que, malgré les moyens utilisés, la situation ne se modifie pas ou même empire, et c'est alors que la dévalorisation s'empare du personnel éducateur comme elle s'empare des parents.

Mais, les enfants, qui sont-ils? Des «petits d'homme» qu'on tente de façonner de telle sorte qu'ils puissent nous refléter notre valeur? Des machines à produire un niveau de satisfaction correspondant aux attentes des adultes? Dans quelle mesure l'adulte se considère-t-il la cause du bien-être intérieur de l'enfant? Cette mesure est bien souvent source de découragement et de dévalorisation. Comment en serait-il autrement? Comment être «mêlé» à l'univers de l'enfant sans «s'emmêler» dans les entrefilets de nos coeurs?

Ça rend service au coeur de qui, que le coeur de l'enfant soit heureux? L'adulte s'accorde trop souvent le privilège de rendre l'enfant heureux. Ce qui rend réellement l'enfant malheureux c'est d'être maintenu dans l'ignorance des éléments de la réalité qui le concerne. C'est de le faire sentir mal de ne pas avoir compris la consigne; c'est d'être ridiculisé, comparé et traité comme un animal savant qui doit se conformer aux attentes de l'adulte sans égard à son «être». L'enfant doit être reconnu dans les sentiments qui lui sont propres. Est-ce important d'enlever une joie à un enfant? Au nom de quel droit faut-il lui enlever ses peines si ce n'est pour se soulager le coeur? Maquiller la réalité pour éviter à un enfant la souffrance, c'est augmenter l'écart entre le dit et le non-dit; c'est «faire croire» à l'enfant; c'est oublier que l'enfant est une personne entière avec ses propres antennes; c'est priver l'enfant d'une expérience dans laquelle il découvrira ses forces intérieures.

Françoise Dolto a écrit : «Un enfant n'est jamais trop petit pour qu'on lui parle vrai». Lorsque je regarde l'enfant comme une personne, je le respecte dans sa croissance. L'adulte aidant c'est le guide qui informe des lois et qui parle à l'enfant de la réalité dans laquelle il s'inscrit. Mais faire place à la parole suppose que l'adulte s'assure d'une distance émotive qui favorise l'expression verbale de l'enfant.

Le plaisir de travailler auprès de l'enfant ne réside-t-il pas davantage dans le fait d'être le repère, l'occasion de l'éveil de sa personnalité plutôt que dans le sentiment d'être la cause de son développement?

Référence

DOLTO, Françoise. *Dialogues québécois*. Éd. Seuil, Paris, avril 1987.

Et si les enfants avaient quelque chose à nous apprendre!

Rhéane D'Anjou
Directrice du Service éducatif, bénévole et scolaire
Hôpital de Montréal pour enfants

La plupart des cadres de formation ont jusqu'ici proposé aux intervenants auprès de la petite enfance, des ressources au centre desquelles la «connaissance des enfants» dominait. Les notions apprises étaient que les enfants traversaient des stades, maîtrisaient des crises et que le jeu demeurait leur outil de croissance par excellence! C'est par l'intermédiaire de modèles plus récents que le développement de l'enfant et de l'adulte ont été rapprochés et qu'on a introduit l'idée de cycles, de vie, d'énergie et de mouvement perpétuel. La tâche la plus importante des enfants est de se développer. Celle des adultes, de soutenir ce développement en devenant eux-mêmes des invitations à grandir dans leurs rapports avec les enfants.

C'est dans cet esprit que nous avons abordé une philosophie ancienne de la croissance humaine, celle que propose Hyemeyohsts Storm dans son ouvrage *Seven Arrows*, publié en 1972. La philosophie amérindienne sous-tend la compréhension de la «Roue de médecine», une voie circulaire de croissance modelée sur la vie. Par le jeu, cette philosophie a été adaptée à la vie en service de garde. Considérée dans ses dimensions les plus profondes, la «Roue de médecine» est une invitation à s'inspirer de la vie pour comprendre nos rapports intimes avec l'Univers.

Dans un jeu de groupe, l'univers est défini à partir des quatre points cardinaux, le nord, l'est, le sud et l'ouest, et chacun de ces points représente des directions fondamentales, dont, en principe, l'être humain hérite à la naissance (une étant dominante).

Le nord, qui symbolise l'air, parle de la pensée, de la sagesse et des animaux. L'est, un point de feu, évoque la lumière, l'éveil, le renouveau, l'interaction et l'enfant. Le sud, un symbole d'eau, comporte tout le monde des émotions, de la croissance et de l'intuition, alors que l'ouest, le symbole terre, est le monde du travail, de l'organisation et de l'introspection, le monde adulte quoi!

Sous la forme d'un jeu où le monde du service de garde était cette fois intégré, nous avons cherché dans quelle direction nous avions, nous adultes, établi nos bases pour avancer dans la vie. Tous les points cardinaux offrent des forces, et dans la philosophie amérindienne, l'idée est de partir d'un point pour avancer et explorer les autres, afin d'en intégrer les richesses. Pas si facile de se situer quand les quatre directions ont un tel attrait.

Julie Lemieux-Prévost et Francine Godin

L'intervention pédagogique en service de garde en milieu familial

Monique Daviault
Directrice
Agence de services de garde en milieu familial du Montréal métropolitain

En quoi consiste l'intervention pédagogique en famille de garde? Qu'il s'agisse d'intervention structurée ou non, le plus souvent, elle naît du désir des enfants, elle peut même être réalisée à partir d'un besoin physique et, en cours de route, se transformer quelquefois en activité séquentielle favorisant le développement intellectuel. Le jeu des enfants est libre et spontané, ce sont les responsables de famille de garde qui se mettent au diapason la plupart du temps.

La terme R.F.G. signifie «responsable de famille de garde», il s'applique à des personnes «reconnues» par l'agence de services de garde en milieu familial, choisies par les parents pour garder leurs enfants pendant qu'ils travaillent ou étudient. La personne responsable de famille de garde s'efforce de répondre à des attentes des parents telles que : l'enfant doit avoir des *jouets en quantité suffisante*, adaptés à son âge, de la *place pour jouer*, *un adulte pour jouer* avec l'enfant une bonne partie de la journée. Afin de lui faciliter les choses, puisque l'agence a des exigences quant au matériel utilisé auprès des enfants, et face à l'absence totale de subvention dans les familles de garde (sauf pour les sans-poupons), l'agence prête du matériel à la famille de garde, soit parcs, chaises hautes, poussettes doubles, matelas et chaises d'appoint, en plus d'apporter des jouets et des livres à chaque visite et du matériel de bricolage renouvelable au besoin.

L'agence peut prétendre à une grande diversité culturelle perceptible jusque dans son personnel. Plusieurs enfants se font garder chez des gens de culture autre que la leur. Les responsables de famille de garde sont des travailleurs autonomes, auxquels on ne saurait imposer n'importe quoi! À leur demande et à celle des parents, le ratio est très bas dans les familles de garde. On parle en général d'un adulte pour quatre enfants.

La garde en milieu familial se fait la plupart du temps dans une résidence où habite la personne responsable de famille de garde avec sa famille. Plusieurs ont des animaux, et un bon nombre de ces responsables de famille de garde ont des cours ou des jardins à leur disposition.

Les activités préconisées par les parents sont du genre familial et utilitaire. Elles sont incluses dans le déroulement normal de toute journée de garde qui comprend nécessairement une période de sortie, de repos, des jeux à l'intérieur et à l'extérieur, ainsi qu'une bonne alimentation.

Les personnes responsables de famille de garde accompagnent les e[illegible]ts et construisent des jeux avec eux à partir d'expériences en profitant d'une promenade pour enseigner la sécurité sur la rue par l'exemple, ou la variété dans la flore rencontrée. Elles stimulent le développement du langage en répondant aux pleurs du bébé. Elles encouragent le jeu symbolique. Elles font découvrir le schéma corporel au poupon et aident l'enfant dans l'acquisition d'habitudes hygiéniques.

Elles mangent avec les enfants afin de leur servir d'exemple à la fois pour les bonnes manières et aussi pour avoir avec eux une conversation stimulante.

Les responsables de famille de garde augmentent les occasions de socialisation des enfants en organisant des rencontres entre familles de garde au parc ou dans leur maison.

Les enfants participent à la vie même d'une personne responsable de famille de garde qui les amène faire des achats, leur donne des responsabilités (par exemple : lavage, rangement des légumes), vit de moments intenses avec eux, en préparant les fêtes familiales et en partageant avec eux des événements marquants pour tous les membres de la famille de la personne responsable.

Une personne responsable de famille de garde pense «multiâge» car elle a des enfants d'âges différents comme dans la famille dite traditionnelle. Elle encourage le plus grand à partager ses connaissances et ses occupations avec le plus petit en jouant le rôle de mentor. Une personne responsable de famille de garde modifie les installations de sa maison pour offrir plus de sécurité à l'enfant, elle investit souvent dans du matériel et des jouets pour rendre la vie des petits plus intéressante.

La personne responsable de famille de garde recherche la communication avec le parent et s'arrange pour lui raconter ce que vit l'enfant.

Le Centre de formation interactive du Montréal métropolitain

Quand une personne responsable de famille de garde vient au Centre de formation interactive du Montréal métropolitain (C.F.I.M.M.), elle est très attentive et appliquée. C'est important de savoir comment améliorer son savoir-faire avec les enfants.

Elle apprécie les efforts que fait l'agence pour bien recevoir et s'empresse de transposer certaines idées recueillies en cours de formation. Dans un sondage effectué par l'agence, en février 1991, les responsables de famille de garde affirmaient avoir bénéficié de leur venue à C.F.I.M.M. dans 95,12 % des cas.

Le Centre de formation interactive du Montréal métropolitain pour les enfants, est d'abord beaucoup d'espace et trois adultes pour s'amuser. L'aménagement du centre est dépouillé de tout ce qui n'est pas utile à la réalisation du thème choisi. L'équipement utilisé pourrait se retrouver dans n'importe quelle maison d'une personne responsable de famille de garde et chacun peut emprunter les jouets ou les livres thématiques à la ludothèque de l'agence. Le C.F.I.M.M. est une occasion rêvée pour le partage des connaissances entre les responsables de famille de garde et une plus grande socialisation des enfants.

L'agence assure le transport des responsables de famille de garde et leurs enfants au Centre de formation interactive.

Les personnes responsables de famille de garde, désignées par leur agent, viennent au centre accompagnées de leurs propres enfants, s'il y a lieu ainsi que des enfants gardés. Leur groupe n'est jamais supérieur à neuf enfants à la fois.

Le personnel éducateur leur fera vivre un programme d'activités construit de manière à favoriser le développement intellectuel, physique, social, affectif et moral des enfants. Ce programme d'activités est le point central des préoccupations de l'agence au centre et dans les familles de garde.

Le Centre de formation interactive dispose d'une vitre unidirectionnelle, élément indispensable pour l'observation des enfants, des responsables de famille de garde et de l'éducateur en place. Les discussions entre l'agent et la personne responsable de famille de garde s'en trouvent favorisées et permettent plus facilement l'apprentissage de nouvelles façons d'intervenir auprès des enfants.

L'agence, grâce à ses différentes «visites d'évaluation, de contrôle, des premiers jours, d'observation et de soutien pédagogique» sans parler de ses services de ludothèque et de prêt d'équipement, remplit son rôle de soutien technique et professionnel à la famille de garde.

C'est ainsi que nous pouvons affirmer qu'un adulte suivi par une agence, conscient de son rôle d'éducateur, attentif aux besoins de l'enfant, peut fournir à celui-ci tout ce qui semble nécessaire à son plein épanouissement dans un milieu familial.

Nos enfants sont-ils baignés dans une culture de violence?

Francine Godin
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège du Vieux-Montréal

Julie Lemieux-Prévost
Responsable du service de garde en milieu scolaire
École Plateau Saint-Louis

Nos enfants sont-ils plongés dans une culture de violence? Voilà un débat qui ne fait que commencer. Le phénomène de la violence dans la vie de nos enfants est très présent et leur vie est parsemée d'étapes parfois très traumatisantes. Certains enfants en sortiront sans trop de heurts par leur force de caractère, mais d'autres plus vulnérables resteront plus marqués.

L'enfant aura à affronter la violence à plusieurs endroits jusqu'à ce qu'il devienne adulte : à la maison selon le modèle parental, au service de garde, à l'école primaire, à l'école secondaire, au cégep et à l'université, dans le monde du chômage et du travail.

Au fil des ans qui se bousculeront, l'enfant sera confronté à différents modèles d'intervenants, à différents milieux qui auront sur lui un impact considérable, tant sur son développement que sur son apprentissage.

L'enfant qui, tout au long de sa vie aura vu, appris et vécu dans un monde où la violence était très présente, aura de la difficulté à départager ce qui est valable, si nous ne lui offrons pas les outils essentiels pour qu'il puisse mieux canaliser et gérer ses pulsions d'agressivité.

Les résultats d'un sondage auprès de quelques services de garde en milieu scolaire, ont permis d'établir que, face à la violence, certains enfants éprouvent de la peur, de l'anxiété, de l'insécurité et qu'ils ont un sommeil très agité quand la pression est trop forte. La violence peut aussi amener certains enfants, qui à l'origine avaient des comportements pacifiques, à réagir par des gestes agressifs lorsqu'ils subissent des sévices répétés.

Les conditions de vie de l'enfant sont très importantes pour bâtir son avenir. Il ne faut surtout pas faire l'autruche, et nier que, dans les différentes étapes de sa vie, l'enfant connaîtra certains phénomènes de violence qui auront un impact considérable, et qui dans certains cas, pourront nuire au développement de l'enfant.

Il est très important d'intervenir dans les cas de violence entre enfants, que ce soit en service de garde, dans la rue ou ailleurs. Il existe plusieurs écoles de pensée sur le phénomène de la violence : certains disant que la violence est nécessaire pour parvenir à nos buts dans la vie tandis que d'autres prôneront un pacifisme acharné. C'est à chacun de faire la part des choses selon ses valeurs et sa personnalité. Par contre, il faut toujours tenir compte de l'impact que chaque situation aura sur la population de demain, nos enfants.

L'impact de la culture de violence

Un enfant de 12 ans aura passé environ 11 000 heures devant le téléviseur : ce qui correspond à une période de temps plus longue que celle passée en classe. On a calculé que le dessin animé GI Joe présentait une moyenne de 84 actes de violence à l'heure. De 1980 à 1987, la vente de jouets de guerre a augmenté de 700 % par rapport à celle des autres types de jouets.

Plusieurs adultes croient qu'exposer les enfants à la violence des films et des jouets à caractère militaire ne comporte aucune conséquence pour eux. Quels arguments soulèvent-ils à cet effet?

Certains croient que l'exposition de l'enfant à des scènes de violence entraîne chez lui une diminution de l'agressivité, car cela soulagerait sa tension agressive. Pourtant, ils oublient qu'à long terme elle provoque une désensibilisation à la violence, une indifférence face à la mort. On ne peut nier que l'agressivité soit un mécanisme de survie normal, mais le but de l'éducation ne consiste-t-il pas à aider l'enfant à utiliser toute cette énergie pour résoudre ses problèmes en utilisant des comportements plus acceptables?

Pour certains, les jeux violents sont nécessaires car ils apprennent à l'enfant à se défendre dans la vie. Il faut effectivement apprendre à l'enfant à se protéger et à défendre ses droits; mais est-ce que cela doit se faire en écrasant les autres? Et pourquoi ce type de jouets s'adresse-t-il presque exclusivement aux garçons?

Pour d'autres, il n'y aurait aucun danger à jouer avec des jouets guerriers car l'enfant sait faire la distinction entre la réalité et la fiction. Pourtant les études de Piaget indiquent que la représentation mentale et le jeu symbolique apparaissent vers l'âge de deux ans. L'enfant qui «joue à faire semblant» avec des accessoires apprend les rôles de père, de mère, de soigneur qu'il sera appelé à refaire plus tard. Il en est de même quand on lui fournit un fusil : il apprend à jouer le rôle du soldat qui tue. L'enfant est d'autant plus enthousiaste à reproduire ce rôle qu'il est séduit par la puissance et le côté spectaculaire des accessoires qui accompagnent ce jeu : des chars indestructibles, une mitraillette au bruit répétitif fascinant. On peut reprocher la même chose aux jeux Nintendo qui fascinent tant les enfants un peu plus vieux : on y valorise fréquemment la force pour arriver à ses fins. Certains disent, également, qu'ils ne sont pas violents même s'ils ont joué à la guerre étant petits. Pourtant est-ce qu'on peut dire qu'on vit dans une société sans violence, en lisant les journaux et en entendant parler des abus d'autorité utilisés dans toutes les couches de la société?

Les animations et interventions à privilégier

- S'assurer qu'on garde une bonne relation de communication avec l'enfant : en restant à l'écoute de ses besoins et de ses questions; en appliquant l'écoute active et le message-je; en établissant avec lui les règles de vie.
- S'assurer que l'enfant a la possibilité, en tout temps, d'être en relation avec un adulte avec lequel il a un contact privilégié.
- Être vigilant face à l'écoute des messages de violence des médias. Exprimer ses sentiments et ses valeurs personnelles pour influencer le jugement moral de l'enfant.
- Jouer avec lui plus souvent : activités physiques en plein air, jeux de connaissance, création collective «d'une oeuvre d'art».
- Laisser l'enfant exprimer ses peurs, lui poser des questions ouvertes pour savoir ce qui l'inquiète et le rassurer selon son niveau de compréhension.
- Encourager l'enfant qui veut faire «quelque chose pour la paix» à s'engager dans une action collective dans laquelle il peut exprimer ses idées.
- Demander personnellement qu'on limite les émissions à caractère violent et qu'on subventionne plutôt des émissions présentant aux enfants des modèles intéressants pour faire face aux problèmes qu'ils rencontrent.
- Animer des échanges avec l'enfant pour lui faire identifier les différentes formes de violence : le vol, l'intimidation, la discrimination, le racisme, le sexisme, la bagarre, le vandalisme, la violence verbale; pour réfléchir sur les sentiments éprouvés par la victime; pour voir les avantages et les désavantages immédiats et à long terme qu'en retire l'agresseur; pour déterminer les alternatives envisageables.

- Vivre de petites mises en situation pour prendre conscience des préjugés, de l'intolérance, de la culture de violence: par exemple noter le nombre d'actes violents dans un dessin animé.
- Faire avec lui des projets de prévention de la violence : par exemple, lors d'une semaine de réflexion sur la violence, on peut créer des affiches accompagnées de slogans, faire un vidéoclip avec une chanson, monter une pièce de théâtre, établir un contrat de non-violence dans le service de garde.
- Susciter des moments d'échange où l'enfant pourra développer son habileté à communiquer des choses agréables aux autres enfants et se valoriser aux yeux du groupe.
- Intégrer au programme d'activités des jeux coopératifs qui favorisent le plaisir de jouer plutôt que la compétition, des activités d'expression corporelle où l'enfant sera appelé à interagir avec un autre enfant de façon non-verbale, des activités de relaxation, de massages et de respiration pour aider l'enfant à se détendre.
- Réfléchir sur notre rôle d'animateur dans les jeux sportifs :
  - choisir des activités où l'enfant est plus actif possible et où il vivra du succès et des réussites;
  - éviter les comparaisons, l'abus d'autorité, l'humiliation d'un enfant ou d'une équipe;
  - faire valoir ses valeurs personnelles en les répétant régulièrement;
  - encourager la communication positive entre enfants;
  - prendre le temps de résoudre avec eux les problèmes rencontrés dans le jeu.

Références

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Prévenir et contrer la violence à l'école*. 4e tirage, mars 1990. Ce document contient une médiagraphie intéressante sur le sujet.

FORTAT, Richard et Laurent LINTANF. *Éducation à la paix*. Fiches pédagogiques pour les enfants de 4 à 12 ans. Chronique sociale.

FORTAT, Richard et Laurent LINTANF. *Éducation aux droits de l'homme*. Fiches pédagogiques pour les enfants de 4 à 12 ans. Chronique sociale.

DÉPARTEMENT DE SANTÉ COMMUNAUTAIRE, Hôpital général de Montréal. *Prévention de la violence en milieu scolaire*. Guide d'animation, janvier 1989.

MILLER, Alice. *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris, Aubier, 1984.

COLLECTIF PACIJOU. *Cessez le feu*. Guide pédagogique : les jouets militaires, Éditions Fides, 1987.

PACIJOU et le CERCLE DES FERMIÈRES. *Pacijeu*. Cahier passe-temps. Québec.

PIAGET, J. *La fonction du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêves, image et représentation*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1964.

CLOUTIER, R. et A. RENAUD. *Psychologie de l'enfant*. Gaëtan Morin éditeur, 1990.

Les chicanes d'enfants : comprendre pour bien intervenir

Francine Nadeau
Psychologue
Sherbrooke

Les chicanes d'enfants «empoisonnent» la vie quotidienne de beaucoup de familles et de beaucoup de groupes d'enfants. Un grand nombre d'adultes apprécient tellement la «sainte paix» qu'ils voudraient éliminer les chicanes d'enfants. Éliminer, éteindre, enterrer plutôt qu'éduquer! La sainte paix à tout prix, mais à quel prix? L'harmonie imposée, les becs de réconciliation : un semblant de fraternité, une singerie de paix que beaucoup d'entre nous avons subis comme enfants. Si nous sommes devenus respectueux des autres, c'est malgré tout cela.

La grande difficulté de l'adulte, devant une chicane d'enfants, est sa tendance à en faire sa bataille personnelle. Or, ses rages et ses impuissances d'enfant reviennent vite à la surface. Car, dans certains moments de tempête, les enfants se rendent plus petits et plus impuissants pour se faire protéger par l'adulte. L'enfant veut transformer l'adulte en dinosaure qui écrasera ses ennemis et agira à sa place, ses désirs de vengeance déguisés derrière des réclamations de justice.

Pourquoi les enfants se chicanent-ils?

Les chicanes excitent les enfants, c'est un lieu de pratique des réflexes d'autoprotection (comme de jeunes chatons). C'est un moment vrai. Les jeunes enfants se chicanent intensément parce qu'ils sont jaloux de l'amour que l'autre reçoit des adultes. Ils se fâchent aussi pour manifester leur pouvoir, pour utiliser l'autre enfant comme *punching bag* devant les frustrations inévitables de la vie. Et surtout chaque enfant se sent victime : c'est toujours l'autre qui a commencé. De là, découlera un premier principe d'intervention : soutenir, comprendre l'enfant avant d'essayer de le responsabiliser.

Les avantages des chicanes

Il y a des avantages aux chicanes d'enfants : s'affirmer, dire sa colère, se défendre plutôt que de s'écraser. Certains enfants ne se chicanent «jamais», non par grande maturité psychologique, mais parce qu'ils ont très peur, ou encore parce qu'ils ont peu de liens avec leur frère, leur soeur, ou les copains du service de garde.

Les interventions

Il est possible de travailler habilement à prévenir certaines chicanes d'enfants. Mais, en plus, comment doit-on intervenir? Chicaner pour les chicanes ne semble pas très utile. Réconforter l'enfant-victime plutôt que de courir pour chicaner l'agresseur. Aider les enfants à dire leurs colères dans des mots, plutôt que par des coups ou des abus. Les aider à négocier ce qu'ils désirent, enseigner quelques moyens simples de régler des conflits (offrir un échange, chacun son tour, et autres).

Apprendre à faire face à notre colère envers ceux que l'on aime est l'un des plus grands défis humains. Et nous y travaillons en éduquant les enfants à l'occasion de leurs chicanes.

Références

FABER, Adele et Elaine MAZLISH. *Jalousies et rivalités entre frères et soeurs*. Stock, Paris, 1989.

Des moyens pour se développer: Alimentation, santé, sécurité

Les problèmes alimentaires du jeune enfant

Louise Lambert-Lagacé
Diététiste-conseil
Louise Lambert-Lagacé et associées

Lorsqu'un bébé dépasse le cap des 12 mois, la principale inquiétude concernant son alimentation tourne autour des caprices alimentaires et des refus. Cette préoccupation risque de faire oublier toutes les dimensions de l'alimentation qui favorisent non seulement la croissance physique du jeune enfant mais contribuent à son développement global.

En effet, les aliments fournissent non seulement les éléments nutritifs utiles à tous ses tissus mais permettent à l'enfant de vivre une multitude de réactions, de sensations et de plaisirs. Ils ouvrent des fenêtres sur les cinq continents : une peu de taboulé, de pita, de lasagne, de sushi, une mangue ou une papaye et quels beaux voyages l'enfant fait grâce à divers aliments. Que de célébrations, que de fêtes sont marquées par les aliments, que de découvertes à faire grâce à la multitude de textures, de saveurs, d'odeurs, de couleurs. Que de plaisirs en réserve au chapitre de la table.

Les aliments comportent également une dimension psychosociale non négligeable puisque l'enfant apprend à manger en imitant divers modèles adultes. Les aliments lui permettent même de définir le rôle et le statut des personnes qui l'entourent.

L'enfant apprend aussi à s'affirmer autour des aliments et développe très souvent des traits de personnalité à l'heure des repas. L'attitude de l'adulte a donc un impact très perceptible sur la formation des habitudes alimentaires et ce, au fil de toutes les activités alimentaires. Il ne s'agit donc plus de servir les aliments les plus sains mais de les offrir en tenant compte du développement global de l'enfant.

Pour toutes ces raisons et par le fait que l'enfant doive manger au moins trois fois par jour, 365 jours par année, l'alimentation demeure une activité centrale dans la vie des moins de 6 ans.

Le service de garde ne constitue qu'une source d'influence dans le monde alimentaire de l'enfant, mais plus l'enfant y est placé jeune et plus de temps il y passe, plus cette influence devient importante.

Que mange-t-on en service de garde?

Très peu d'enquêtes alimentaires ont analysé les repas servis en services de garde. Une de celles-ci, effectuée en Alberta auprès de 22 garderies, révèle que les repas offerts respectent largement les besoins nutritionnels des jeunes enfants. Les enquêteurs ont par contre déploré le manque de variété des aliments offerts, l'utilisation trop fréquente de viandes grasses et salées, l'utilisation de pain blanc dans 45 % des cas ainsi que de soupes commerciales très salées.

Une autre étude menée cette fois-ci en Ontario, a démontré que les repas en services de garde en garderie fournissait 34 % des calories sous forme de matières grasses. Cette proportion de gras par rapport aux calories totales des aliments servis dépasse le taux suggéré dans *Les recommandations sur la nutrition pour la santé des Canadiens et Canadiennes*, mais ne semble pas occasionner de problèmes puisque les taux de cholestérol sanguin des enfants fréquentant ces mêmes garderies se situaient dans les normes acceptables.

Les priorités à respecter

Pour que les aliments rapportent au jeune enfant un rendement maximal sur tous les plans, deux priorités doivent orienter toutes les activités alimentaires du service de garde :

- le développement d'une relation heureuse avec les aliments;
- le maintien d'un environnement d'aliments sains.

Ces deux priorités sous-tendent la nécessité d'apporter autant de soin dans la façon d'alimenter l'enfant que dans le choix des aliments eux-mêmes.

Avant d'élaborer sur les stratégies gagnantes pour améliorer la façon de «vendre» les meilleurs aliments, voici les grandes lignes directrices concernant les choix alimentaires à respecter dès la naissance.

Les problèmes alimentaires seront beaucoup moins présents si ces deux priorités forment la base du programme alimentaire.

Les bons choix alimentaires des deux premières années de vie

■ Au cours des six premiers mois, les choix de lait sont les suivants :

- lait maternel ou formule enrichie de fer;
- faute de lait maternel ou d'argent pour la formule enrichie de fer, du lait évaporé dilué et sucré adéquatement s'avère plus facile à tolérer que du lait de vache régulier. Il faudrait toutefois prévoir un supplément de fer en gouttes dès le quatrième mois avec cette dernière option. (Avant 6 mois : 7 onces de lait évaporé entier, ajouter 14 onces d'eau refroidie préalablement bouillie et 2 cuillères à soupe de sucre blanc. Bien mélanger. Après 6 mois : mélanger un volume égal de lait évaporé entier et d'eau.)

■ Après 6 mois :

- lait maternel ou formule enrichie de fer jusqu'à ce que le bébé avale environ 12 cuillères à soupe de solides par jour;
- lait entier régulier lorsque le bébé mange suffisamment d'aliments solides;
- l'introduction graduelle d'aliments riches en fer en débutant par les céréales enrichies de fer;
- l'introduction des légumes, des viandes et des fruits servis en purée quelques mois seulement; il est important d'intégrer la texture par des aliments écrasés simplement à la fourchette au cours du septième mois même si le bébé n'a pas de dent.

Après 12 mois, toute la gamme des aliments sains est offerte en variant les présentations et en limitant l'addition de sucre, de sel et de gras.

Les enfants les plus vulnérables à des carences nutritionnelles demeurent ceux de milieux défavorisés et ceux de familles végétariennes strictes.

Le problème le plus sérieux à surveiller est le manque de fer au cours des 18 premiers mois car toute déficience grave en fer nuit au le développement mental de l'enfant et risque d'être irréversible. De là l'insistance de conserver les céréales enrichies de fer au menu de l'enfant jusqu'à ce qu'il mange suffisamment d'aliments solides, soit vers l'âge de 18 mois.

Des stratégies qui fonctionnent

Pour que l'enfant ait du plaisir à manger les aliments les plus sains tout au long des années préscolaires, qui sont des années de croissance physique très lente, il y a lieu de «vendre» ces aliments le plus positivement possible dans un contexte d'appétit variable et très souvent limité. Plusieurs études menées en services de garde en garderies, principalement américaines, ont tenté de vérifier les meilleurs stratégies. En voici les grandes lignes :

- ne jamais forcer l'enfant à manger et cesser de considérer le dessert comme une récompense;
- utiliser l'influence des pairs et asseoir un bon mangeur à côté d'un capricieux;
- présenter les aliments dans un contexte de découvertes en servant des plats ethniques après une activité consacrée à ce pays;
- offrir des aliments sains comme récompense pour créer un lien très positif autour de l'aliment sain;
- éviter d'utiliser les aliments sucrés pour les grands jours de fêtes ou de célébration;
- servir des portions d'enfant qui n'ont rien à voir avec une demi-portion d'adulte;
- donner le ton comme éducateurs ou cuisiniers en mangeant avec enthousiasme les aliments sains, et ce, en présence des enfants!

Références

MCNICOL, I. et al. «Do preschool children eat well in Day Care Centres at lunch time?» *Revue de l'association canadienne des diététistes*, volume 51, numéro 1, 1991.

MCLENNAN, C. et al. «Serum lipid profiles and dietary fat intakes of Canadian preschool children». *Revue de l'association canadienne des diététistes*, volume 51 numéro 2, 1991.

RÉSEAU DU GROUPE FÉDÉRAL-PROVINCIAL TERRITORIAL SUR LA NUTRITION et l'INSTITUT NATIONAL DE LA NUTRITION. *La santé par la nutrition au cours des années préscolaires. Lignes directrices canadiennes*. 1989.

LAMBERT-LAGACÉ, L. *La saga bouffe des deux à six ans*. Éditions de l'homme, 1984.

THARLET, E. *Les petits cuisiniers*. Unicef Canada.

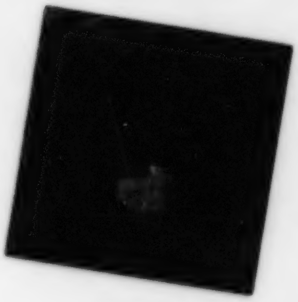
BERMAN et FROMER. *Meals without squeals. Child care feeding guide and cookbook*. Bull Publishing, 1991.

CANADIAN PAEDIATRIC SOCIETY STATEMENT. «Meeting the iron needs of infants and young children, an update». *Canadian Medical Association Journal*, volume 144, 1991, p. 1451-1454.

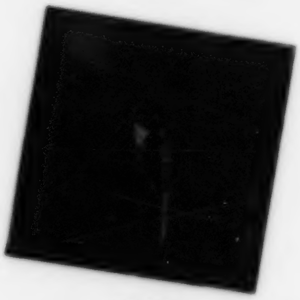
«Nutrition standards in Day care programs for children, technical support paper». *Journal of the American Dietetic Association*, volume 87, avril 1987, p. 504.

SANTÉ ET BIEN-ÊTRE SOCIAL CANADA. *Recommandations sur la nutrition*. Ottawa, 1990.

Louise Lambert-Lagacé



Philippe Markon



Julio Sotto

Une analyse ergonomique des garderies du Québec

Dominique Le Beau
Chercheure

Philippe Markon
Professeur

Laboratoire d'ergonomie
Université du Québec à Chicoutimi

Les services de garde en garderie sont un milieu pour accueillir les petits. Actuellement, l'aménagement physique des services de garde tient peu compte des tâches à exécuter qui peuvent constituer un risque de blessure pour le personnel éducateur. Selon la C.S.S.T. (1991), les blessures à la colonne représentent 44,7% des réclamations, tandis que 19 % des réclamations pour des blessures aux membres supérieurs et 17 %, aux membres inférieurs. Selon ces mêmes données statistiques, dans les services de garde en garderie au Québec, les manutentions d'enfants sont les causes principales des efforts excessifs. La nature et l'encombrement des surfaces de déplacement de même que le mobilier constituent des éléments importants qui peuvent causer des blessures dans ce milieu de travail.

Au Québec, 54 services de garde en garderie ont été évalués. Ces services représentent diverses caractéristiques : à but lucratif ou sans but lucratif, milieu urbain ou rural, personnel syndiqué ou non, aménagement récent ou locaux anciens, capacité d'accueil différent, et autres. L'analyse des activités de travail a été faite au moyen d'observations à l'aide d'une grille, et d'entrevues auprès du personnel éducateur. Un questionnaire et un test de manutention ont été utilisés pour déterminer les connaissances, les perceptions et les comportements.

Dans l'ensemble, les conditions de travail sont comparables d'un service de garde en garderie à un autre. Les aménagements pour l'accueil des enfants doivent répondre aux normes de la réglementation, de même que les caractéristiques propres des aménagements (résidence transformée en service de garde, en milieu de travail ou de construction récente) et de l'accueil (moins de 20 enfants ou plus de 50, pouponnière ou milieu scolaire).

Les observations

Selon les observations, le personnel change souvent d'attitude et est appelé à bouger régulièrement. Sur le plan de la sécurité au travail, l'impact physique des gestes et postures adoptés correspond aux données sur les blessures déclarées au cours de la dernière année (C.S.S.T. 1991).

Voici quelques exemples types en position debout :

- en torsion, placer un enfant dans une chaise haute;
- les jambes tendues et le dos fléchi à 90°, l'éducateur parle aux enfants, pendant les repas lorsqu'il les aide ou encore pour soulever des enfants du sol ou ramasser des objets;
- à la pouponnière, le tronc est appuyé contre les barreaux du lit et les bras sont abaissés lorsqu'il lève des enfants ou qu'il les caresse pour les endormir;
- penché vers l'avant, l'éducateur aide les enfants à se laver les mains ou il sert les repas.

Les positions assises sont fréquentes et le personnel éducateur n'adapte pas ou ne peut adapter une position adéquate. Assis, la position typique est sur un siège à la hauteur des enfants où les angles de la hanche et du genou sont à moins de 90°...

D'autres positions, comme à genoux ou accroupi, ont été régulièrement observées lorsque les éducateurs parlent aux enfants, qu'ils habillent ou jouent avec ceux-ci. Plusieurs des positions mentionnées, de même les déplacements et les efforts physiques, peuvent être exécutées aussi dans la cour extérieure.

Les déplacements et les efforts physiques

Dans des activités éducatives, la préparation des repas ou la sieste, plusieurs déplacements sont effectués dans un milieu encombré par l'ameublement, les enfants ou les jouets sur le sol. Dans plusieurs services de garde en garderie, certains cadres de porte sont fermés par une petite barrière et le personnel enjambe souvent la barrière plutôt que de l'ouvrir.

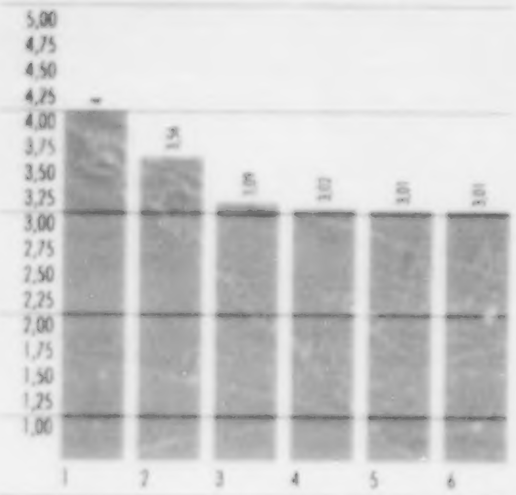
L'effort physique le plus courant est de soulever des enfants à partir du sol, d'un lit ou d'une chaise haute. Parfois ces gestes ne peuvent pas être exécutés de façon sécuritaire parce que le lit ou la table sont mal conçus pour les adultes. Toutefois, dans d'autres circonstances, il y a possibilité d'exécuter correctement ces gestes (dos droit, utiliser la force des jambes et se rapprocher de la charge). En contrepartie, et c'est là un aspect positif, le personnel n'est pas exposé à des positions et à des efforts statiques. Ce sont principalement les efforts physiques mal exécutés ou dans des conditions inadéquates qui constituent les risques principaux.

Le questionnaire

Le questionnaire portait sur divers volets de la santé et de la sécurité au travail tels que l'historique des blessures, les efforts physiques, les positions de travail, la formation. Selon ce questionnaire, 87,3 % ont dit avoir eu peu ou pas du tout de formation en gestes et posture tandis que 98,9 % du personnel éducateur considèrent que la sécurité au travail est très importante et seulement 27,5 % considèrent que la sécurité au travail s'est améliorée au cours des derniers mois ou années.

Figure 1

Les six niveaux de stress les plus élevés exprimés



Pour chaque question
5=énormément, 4=beaucoup, 3=moyennement, 2=peu, 1=pas du tout.

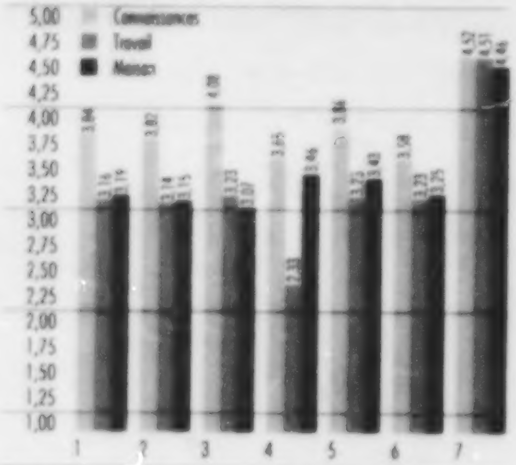
Les questions portaient sur :

1 Bruit;
2 Enfants agressifs;
3 Propreté et hygiène;
4 Température;
5 Pleurs d'enfants;
6 Installations inadéquates.

Au niveau du stress un choix de 24 éléments était offert, dont les plus importants sont présentés à la figure 1. Le bruit constitue un autre problème en garderie (cris des enfants, jouets, fenêtres et murs réverbérants...) le personnel éducateur comprend bien le problème (voir figure 2, colonne 3) et considère que le bruit est une source importante de stress dans son milieu de travail. Mélançon, Truchon-Gagnon et Hodgson ont déjà réalisé une étude pour éviter les problèmes de bruit. Certains facteurs de stress de la figure 1 relèvent de l'aménagement, d'autres, des activités quotidiennes et plusieurs de ces éléments peuvent être contrôlés sans nuire pour autant aux activités éducatives.

Figure 2

Taux de connaissances et d'application au travail et à la maison de certaines notions de sécurité



Pour chaque question :
5=énormément, 4=beaucoup, 3=moyennement, 2=peu, 1=pas du tout.

Les questions portaient sur :

1 Soulever des objets lourds et les risques de blessures articulaires;
2 Fléchir le dos vers l'avant, jambes tendues, constitue un risque de blessure;
3 Le bruit peut développer un niveau de surdité et engendrer du stress;
4 La position assise peut constituer un risque si le siège est trop bas;
5 Le stress produit des tensions et peut développer des douleurs au dos;
6 Les positions statiques et la fatigue musculaire localisée;
7 Les souliers à talons hauts ou les vêtements trop serrés peuvent modifier les habitudes de manutention.

Une autre section du questionnaire portait sur les connaissances et attitudes en sécurité selon la même échelle. Les résultats des questions sont présentés à la figure 2.

Chacune des questions était composée de l'énoncé théorique d'un risque sur la santé et la sécurité au travail et, par la suite, d'une solution. La personne devait indiquer si elle connaissait l'énoncé et si elle appliquait l'élément de solution au travail et à la maison.

La connaissance et l'application de la tenue vestimentaire adéquate sont de beaucoup les plus élevées. Ceci a été observé de façon pratique lors de l'analyse des situations de travail : souliers à talons bas, pantalons amples et chandails. Un des problèmes significatifs relevé dans la présente analyse est le manque de sièges adéquats. La colonne 4 met en évidence que les éducateurs ont une bonne connaissance de ce problème, mais que faute de chaise adéquate, il ne leur est pas possible d'adapter une position appropriée.

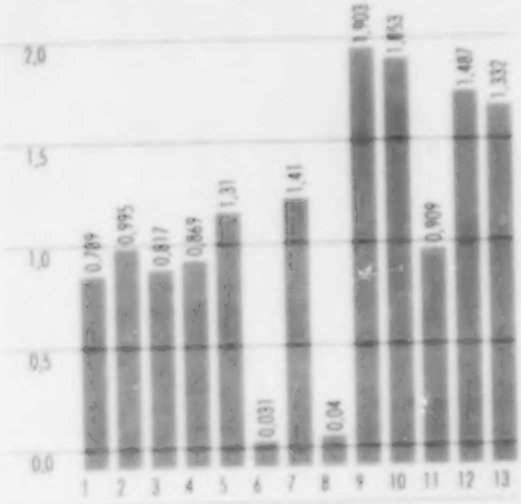
Le test de manutention

Un test de manutention a été administré au personnel éducateur afin de vérifier les comportements pour des tâches qui doivent être exécutées selon un protocole précis. Les résultats, présentés à la figure 3, démontrent que certaines manutentions

sont correctement exécutées, telles que la position en marchant ou encore la position assise. Par contre, d'autres résultats tels que le positionnement des pieds ou du dos pour soulever les livres révèlent que les bons comportements de manutention ne sont pas acquis. Ce test confirme les observations de manutentions d'enfants et d'objets.

Figure 3

Résultats du test de manutention selon les critères d'observation



Pour chaque question
2=position ou geste bien exécuté, 0=mauvaise position ou geste

Les questions portaient sur :

1 Dos courbé;
2 Dos en torsion;
3 Flexion des genoux;
4 Écart des pieds;
5 Position des pieds;
6 Encadrement de la charge;
7 Charge près du corps;
8 Gerber le panier;
9 Position en marchant;
10 Organisation des livres;
11 Information non disponible
12 Instrument d'aide;
13 Position de lecture.

La présente analyse permet de conclure que ce milieu de travail présente des risques pour la santé et la sécurité du personnel éducateur. Selon les résultats obtenus, plusieurs des risques cernés peuvent être prévenus à la source, par une meilleure conception des services de garde en garderie qui tiendrait compte que ce milieu accueille des adultes et non pas seulement des enfants. Actuellement, les modifications à apporter touchent principalement les aménagements et ameublements : il faut prévoir des chaises adaptées, des tables d'adultes pour travailler avec les enfants, des tables à langer mieux aménagées avec un bon champ de vision des enfants dans la salle, des lavabos à hauteur adéquate. Le deuxième aspect porte sur la formation : assurer une formation en gestes et postures, notions théoriques et pratiques sur la sécurité au travail, en particulier, sur la prévention du bruit... Il faut aussi encourager la participation des enfants à certaines tâches telles que la préparation des tables pour les repas. De même, il faut prévoir des activités ou des jeux qui favorisent la relaxation et diminuent le bruit. Ces recommandations peuvent améliorer de façon sensible les conditions de travail dans les services de garde en garderie sans incidence sur la qualité des services aux enfants.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Références

COMMISSION DE LA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ DU TRAVAIL. *Fiches informatisées sur les accidents de travail (garderies)*. Janvier 1991.

DELHIN. *Effect of physical training and ergonomic counselling on the psychological perception of work and on the subjective assessment of lowback insufficiency*. Scand. J. Rehab Med., 1981, 13 : p. 1-9.

HEINRICH, L. «Comparing physical and behavior therapy for chronic low back pain on physical abilities, psychological distress, and patient's perceptions». *Journal of behavior medicine*, 8(1), 1978, p. 61-78.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE SÉCURITÉ. *Gestes et postures de sécurité dans le travail, manuel de l'animateur*. No 475, 19889, 128 p.

PROULX, Monique et RICHARD, Monique. *Des enfants gardés ... en santé*. Office des services de garde à l'enfance, Collection ressources et petite enfance. Les Publications du Québec, Gouvernement du Québec, 1985, 157 p.

GUENETTE, R. *Des enfants gardés ... en sécurité*. Office des services de garde à l'enfance, Collection Ressources et petite enfance. Les Publications du Québec, Gouvernement du Québec, 1988, 262 p.

MELANÇON, L., C. TRUCHON-GAGNON et M. HODGSON. *Stratégies architecturales pour éviter les problèmes de bruit dans les locaux de services de garde à l'enfance*. Santé et Bien-être social Canada, 1988, 41 p.

SPITZER, W.O. *Rapport du groupe de travail québécois sur les aspects cliniques des affections vertébrales chez les travailleurs*. Institut de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec, Montréal, 1986, 296 p.

Les gestes et postures à adopter en services de garde

Dominique LeBeau
Chercheure
Laboratoire d'ergonomie
Université du Québec à Chicoutimi

Dans les services de garde, le personnel éducateur est exposé à un très grand nombre de contraintes physiques. Les causes sont nombreuses, mais parmi les plus importantes, mentionnons l'aménagement physique des lieux de travail, les manutentions de charges (enfants, jouets, meubles) et l'organisation. Cette dernière a trait par exemple aux repas, alors que les enfants ne participent pas à cette tâche, au changement de couches, lorsque l'éducateur doit chercher la couche identifiée à l'enfant, rendant cette activité bien plus exigeante. Certaines améliorations peuvent être apportées afin d'éliminer ces contraintes. Il est possible, par exemple, de rendre les armoires de rangement plus accessibles; d'avoir des instruments d'aide adéquats comme des petits bancs d'enfants légers, non encombrants et faciles à manipuler; des tables roulettes pour la distribution des repas; disposer de tables pliantes, faciles à manipuler et légères.

Pour les activités du service de garde, les points suivants peuvent être améliorés: faciliter la participation des enfants à diverses activités du service de garde; améliorer les fiches personnelles des enfants, lesquelles sont souvent difficiles à remplir (beaucoup de renseignements) et qui demandent du temps; améliorer le système des couches en diminuant le nombre des piles; donner du temps aux éducateurs pour se rencontrer et discuter des améliorations à apporter au service de garde.

Les éléments de solution énumérés ci-dessus portent sur l'aménagement. Voici maintenant d'autres éléments de solution touchant la personne elle-même, et qui visent à lui fournir des outils faciles et efficaces afin de l'aider à rester en santé au travail, mais aussi à la maison et pendant les loisirs.

Créer des automatismes

Il est parfois difficile de modifier des habitudes acquises depuis plusieurs années, en particulier lorsque l'entourage n'est pas réceptif à de nouvelles techniques de travail ou de manutention.

Créer un automatisme signifie d'exécuter le geste sans penser aux détails de celui-ci. Comment s'y habituer?

- Pratiquer les techniques de manutentions sécuritaires.
- S'habituer à toujours bien exécuter ses mouvements, même pour une charge légère.
- Prendre conscience de la position de son corps et développer un schéma corporel.
- Ne pas viser la sécurité seulement au travail mais aussi au jeu, à la maison et dans les loisirs.
- Prendre son temps et évaluer son environnement avant de poser un geste.
- Connaître ses limites.
- Être conscient de ses erreurs de manutention.

Connaître les risques et identifier des solutions

Prendre un enfant dans ses bras en le soulevant du sol peut paraître sans risque, mais lorsque cette action est répétée jour après jour, semaine après semaine, année après année, il n'est pas étonnant de se réveiller un bon matin avec un mal de dos. Il peut aussi arriver par suite d'une action banale comme celle de ramasser un jouet au sol, de ne plus être en mesure de se relever à cause d'une douleur soudaine au dos. Ces incidents semblent la conséquence d'une détérioration graduelle de la structure du dos. La solution est de diminuer les risques de blessures en éliminant les facteurs environnementaux à la source de ce problème. Par contre, il est illusoire de croire qu'on peut éliminer tous les facteurs de risques, comme de ramasser les jouets qui sont sur le sol, soulever et transporter les enfants, être assis aux tables d'enfants ou même des relations de travail tendues. Chacune de ces situations peuvent provoquer du stress qui peut se transformer en mal de dos.

Facteurs de risques et solutions : les solutions peuvent être utilisées pour plusieurs facteurs présentés. Dans le domaine des services de garde, certains de ces facteurs sont plus significatifs et plus fréquents. C'est le cas notamment du soulèvement de charges ou des positions assises.

- Soulever des objets lourds

  Risques :
  - stress de la structure ostéo-ligamentaire;
  - possibilité d'étirements ou de déchirures musculaires.

  Solutions :
  - diminuer la charge;
  - demander de l'aide (faire participer l'enfant);
  - utiliser des instruments d'aide.

- Se tenir éloigné de la charge à soulever

  Risques :
  - compression discale importante à la longue;
  - fatigue rapide de la structure musculaire et ostéo-articulaire.

  Solutions :
  - se rapprocher le plus possible de l'objet à manipuler.

- Manipulation de charges

  Risques :
  - mauvais rythme de travail, mauvaise organisation;
  - manque d'espace.

  Solutions :
  - évaluer son environnement avant de déplacer la charge;
  - établir un rythme de travail selon ses capacités, réévaluer son organisation (faire participer les enfants).

- Flexions du dos

  Risques :
  - compression discale importante, à la longue;
  - muscles dorsaux soumis à dure épreuve pour retenir le poids du corps.

  Solutions :
  - garder son dos droit;
  - savoir utiliser les muscles de ses jambes;
  - jambes écartées et genoux fléchis.

- Torsions lombaires

  Risques :

- blessures au dos importantes;
- compression discale importante, à la longue;
- exigences importantes des muscles abdominaux et dorsaux en n'en sollicitant qu'une partie à la fois;
- vertèbres sollicitées au-delà de leur capacité normale.

Solutions :
- éviter les mouvements de torsion en extension et en flexion;
- placer la tête et le tronc dans un bon alignement, c'est-à-dire se placer face à l'objet à soulever ou à déplacer.

■ Sous-stimulation

Risques :
- blessures au dos importantes;
- stimulation rapide du corps sans préparation physique ou mentale.

Solutions :
- se placer dans une position qui permet de voir son environnement afin d'éviter d'être surpris.

■ **Mouvement très brusque ou de grande amplitude**

Risques :
- chutes;

Solution :
- utiliser les instruments d'aide pour atteindre les endroits moins accessibles et où on ne va pas souvent.

■ **Position statique prolongée**

Risques :
- fatigue des muscles de soutien par une diminution de la circulation locale;
- spasmes musculaires;
- déclenchement d'un processus inflammatoire.

Solutions :
- changer de position périodiquement;
- faire de exercices pour favoriser la détente et la circulation; ajuster la posture (tronc, tête, membres) aux contraintes de son environnement.

■ Position assise

Risques :
- engourdissement des jambes sur un siège bas, ce qui peut causer une mauvaise circulation;
- compression discale importante si on manipule des objets.

Solutions :
- utiliser un siège avec un support dans la région lombaire et muni d'appuis-bras;
- garder le dos droit, éviter les flexions vers l'avant.

■ Tenue vestimentaire

Risques :
- les souliers à talons hauts peuvent causer des problèmes de dos en modifiant la courbe naturelle du dos;
- les vêtements trop serrés ou mal adaptés aux situations de travail peuvent diminuer l'amplitude des mouvements les habitudes de manutentions.

Solutions :
- porter des souliers à talons bas et à semelles adhérentes;
- porter des vêtements adaptés aux situations de travail.

■ Surface de déplacement

Risques :
- les obstacles, les objets ou des trous sur le plancher peuvent entraîner des chutes dangereuses;
- les surfaces glissantes peuvent provoquer des chutes ou de l'instabilité durant les déplacements ou les manutentions.

Solutions :
- bien connaître son environnement et éliminer les facteurs de risques (obstacles, objets ou trous);
- s'assurer que le plancher n'est pas une source de risque, par la présence d'eau, de cire ou d'huile;
- porter des souliers qui permettent une bonne adhérence au sol.

■ Stress

Risques :
- travail sous pression, relations tendues;
- tensions qui se manifestent par des douleurs musculaires aiguës.

Solutions :
- identifier les éléments stresseurs, les réponses physiques au stress et chercher à diminuer les facteurs stressants;
- faire des exercices de relaxation;
- savoir dire non aux éléments agresseurs.

■ Position couchée

Risques :
- coucher sur le ventre est déconseillé, cette position accentue la courbe lombaire;
- coucher sur le dos, jambes tendues, provoque une tension dans la région lombaire.

Solutions :
- en position sur le dos, placer un coussin sous les genoux;
- se coucher sur le côté.

■ Tâches non prescrites

Risques :
- manque d'information ou de formation;
- environnement non familier;
- blesser d'autres travailleurs.

Solutions :
- travailler avec une personne formée pour cette tâche;
- suivre les méthodes et procédures de la tâche à exécuter.

À l'intention du personnel éducateur, il est important d'améliorer l'aménagement physique des lieux de travail, de fournir des instruments d'aide adéquats et sécuritaires, de revoir les différents éléments qui touchent l'organisation de ces tâches de travail. En connaissant les grands principes et aussi en pratiquant les gestes et postures à adapter, les éducateurs peuvent diminuer les risques de blessure.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Références

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE SÉCURITÉ (I.N.R.S.). *Gestes et postures de sécurité dans le travail (manuel de l'animateur)*. IMB, imprimeur, Vesoul, 1989, 128 pages.

MARKON, P. *Du travail pour tous même ceux qui ont des maux de dos*. Colloque régional C.S.S.T., Jonquière, 1987.

MARKON, P., LE BEAU D. et N. BOUCHARD. *La sécurité au travail dans les garderies : évaluation de la situation du travail au Québec*. Actes du 24e congrès de l'Association canadienne d'ergonomie, 1991.

Le Comité provincial des maladies infectieuses en garderies répond à vos questions

Pierre Déry
Pédiatre-infectiologue
Directeur du Département de pédiatrie
Centre hospitalier de l'Université Laval
et
Président
Comité provincial des maladies infectieuses en service de garde

Micheline Guy
Responsable du Programme des maladies infectieuses
Département de santé communautaire
Hôpital Saint-Luc

Thérèse Gyorkos
Service d'épidémiologie clinique
Hôpital général de Montréal

Danielle Lebeuf
Conseillère en planification
Département de santé communautaire
Hôpital de l'Enfant-Jésus

Julio C. Soto
Médecin-conseil en santé publique
Département de santé communautaire
Hôpital Saint-Luc

Gisèle Trudeau
Médecin-conseil
Département de santé communautaire
Hôpital Maisonneuve-Rosemont

Ginette Veilleux
Dentiste-conseil
Département de santé communautaire
Hôpital Maisonneuve-Rosemont

Infection à cytomégalovirus (CMV) et travail en service de garde

Les caractéristiques des services de garde à la petite enfance, en particulier l'âge des enfants qui fréquentent ces établissements, favorisent la transmission des maladies infectieuses dont certaines constituent un risque biologique pour la femme enceinte. Parmi celles-ci, l'infection à *CMV* a récemment capté beaucoup d'attention à cause de sa prévalence élevée en milieu de garde et du risque de transmission secondaire aux mères des enfants et aux femmes oeuvrant dans les services de garde.

Des études ont fait état de la transmission du *CMV* (enfant à enfant, enfant à parent et enfant à éducatrice) dans les services de garde. De plus, aux États-Unis et au Québec, des chercheurs ont observé que le risque d'infection à *CMV* pour une éducatrice en service de garde en garderie est élevé. Il semble donc clair que le travail en garderie comporte un risque non négligeable d'acquisition d'une infection à CMV.

Recommandations
Elles s'adressent surtout aux femmes en âge de procréer.

- **Bonne hygiène individuelle et des locaux**
  La transmission du CMV aux membres du personnel peut être réduite au minimum, sinon prévenue, par le lavage des mains dans les situations suivantes : avant les repas, après avoir changé des couches ou aidé un enfant à aller à la toilette et après avoir touché les sécrétions respiratoires d'un enfant.

- **Réaffectation du travail auprès des enfants plus âgés (4 ans et plus)**
  Cette mesure peut réduire l'exposition au CMV des éducatrices qui planifient une grossesse.

- **Recherche d'anticorps anti-CMV chez des éducatrices qui planifient une grossesse**
  Cette mesure pourrait permettre au médecin traitant d'estimer le risque qu'une femme donne naissance à un enfant présentant une infection congénitale grave et de l'informer de façon appropriée.

- **Retrait préventif des éducatrices pendant leur grossesse**
  Cette mesure devrait être appliquée le plus tôt possible sans tenir compte des résultats sérologiques à CMV, si elles ont préalablement suivi un autre test.

La pâte à modeler : milieu de culture pour les bactéries?

Objectif. Évaluer la survie et la multiplication possible d'entérobactéries (*E. coli*) dans trois types de pâte à modeler les plus populaires en service de garde.

Type de pâte. Deux pâtes à modeler «maison», une pâte à modeler commerciale. Cette pâte était utilisée par environ 30 % des services de garde.

Méthode utilisée. Une suspension d'entérobactéries (*E. coli*) a été inoculée à la pâte. Celle-ci fut pétrie 1,5 minute afin d'obtenir une diffusion homogène. La pâte fut aplatie sur une surface stérile puis mise en empreinte pour être ensemencée.

Résultat. Aucune croissance bactérienne observée sur les milieux de culture. Par contre, il y a une survie d'au moins 60 minutes et qui ne dépasse pas 24 heures sur les trois pâtes ensemencées.

Recommandations. Limiter la séance d'activité avec la pâte à modeler à 60 minutes. Ne pas réutiliser la même pâte au cours de la journée. Il faut attendre 24 heures avant de la réutiliser.

Le carré de sable comporte-t-il un risque d'infection pour l'enfant? Comment l'entretenir?

Au printemps 1991, un projet de recherche a été réalisé dans 10 services de garde de la province. Le but était de diagnostiquer l'état du sable et de la terre en ce qui

a trait aux risques potentiels d'infection pour l'enfant. L'indicateur établi pour mesurer ce risque était la présence dans le sable ou la terre de parasites, les plus communs chez les chiens ou les chats et potentiellement pathogènes chez l'être humain.

Les résultats sont les suivants : des oeufs de *Toxocara* ont été trouvés dans deux services de garde en garderie tandis que ceux d'*Ankylostome* ont été trouvés dans ces mêmes deux garderies en plus d'une autre. De plus, il existe une possibilité que trois autres services de garde en garderie soient infestés mais l'identification du parasite n'est toujours pas confirmée. Par ailleurs, dans toutes les garderies, la présence de nématodes non identifiés a été démontrée.

Il faut souligner que l'infestation mesurée représente un niveau minimal car l'étude a été faite peu après l'hiver. Néanmoins, les connaissances sur le lien entre le niveau d'infestation dans le sable et l'infection chez l'enfant sont restreintes et nécessitent plus d'études sur le sujet.

Jusqu'à ce que plus d'information scientifique soit disponible, les recommandations de base suivantes sont proposées :

- le sable devrait être changé, si possible, une fois par année au début de la saison estivale;
- les carrés de sable fréquentés par les enfants devraient être recouverts lorsqu'ils ne sont pas utilisés;
- une solution d'eau de javel peut être utilisée pour un nettoyage périodique du sable surtout s'il y a eu une contamination évidente.

L'utilisation d'un porte-brosse à dents en service de garde

Le brossage des dents est recommandé par l'Office des services de garde à l'enfance comme activité quotidienne en service de garde. Bien qu'on reconnaisse l'importance d'entreposer les brosses à dents de façon hygiénique, des lacunes ont été relevées à ce niveau. C'est une des raisons pour lesquelles un projet pilote a été mis sur pied. Ce projet a été appliqué pendant 15 jours par 30 services de garde du territoire choisis au hasard (15 enfants par garderie).

L'objectif de ce projet était de faciliter la pratique du brossage des dents en service de garde en garderie en offrant un porte-brosses à dents, en fournissant les procédures relatives à son entretien et en donnant les instructions de brossage des dents.

Le porte-brosses à dents est une plaque d'acrylique blanc (12 X 24 pouces), munie de crochets en laiton et de deux orifices pour fixation murale. Il peut ranger 15 brosses à dents pour enfants, à manche droit et percées d'un trou. Les brosses à dents sont protégées par un capuchon en plastique.

Chaque brosse à dents, son capuchon protecteur, de même que l'emplacement sur le porte-brosses à dents peuvent être identifiés par l'enfant et l'éducateur. Chaque brosse à dents peut sécher après l'usage, à l'abri de la poussière et des contacts avec les doigts ou le support. Chaque emplacement pour une brosse à dents est suffisamment éloigné des brosses voisines pour permettre à l'éducateur de la prendre sans toucher aux autres brosses; chaque support peut être facilement enlevé afin d'en permettre le nettoyage.

Toutes les éducatrices qui ont participé au projet ont répondu à un questionnaire (35 éducatrices dans 30 garderies). Toutes considèrent le service de garde comme un milieu favorable au développement de pratiques dentaires préventives. Dans plus de 90 % des cas, un programme de brossage de dents était déjà en place. Le matériel proposé a été jugé meilleur que celui existant, facile d'entretien, fonctionnel et on a suggéré que le matériel soit offert aux autres services de garde en garderie.

Dans la moitié des cas, la méthode d'identification (burin) de la brosse à dents et du capuchon protecteur, de même que le nombre de brosses à dents ont été jugés convenables.

La présence d'animaux en service de garde

Même si, de façon générale, on favorise la compagnie d'animaux familiers à la maison en autant que les soins appropriés leur soient donnés et que les risques associés à leurs contacts soient minimisés (choix de l'espèce, mesures d'hygiène), devrait-on permettre leur présence en service de garde? Si oui, lesquels et pourquoi?

Nous présentons ici la position du Comité provincial des maladies infectieuses en service de garde en considérant les aspects légaux, la santé des enfants et du personnel, de même que celle des animaux.

Le cadre légal

Le Règlement sur les services de garde à l'enfance (article 30) stipule que seuls les animaux gardés en cage et en aquarium peuvent être admis dans les locaux d'un service de garde en garderie.

Les risques pour la santé

Les risques pour la santé sont principalement de trois ordres, soit l'allergie, les blessures et l'infection. Les morsures sont probablement les problèmes les plus fréquents reliés aux animaux familiers (surtout chiens et chats). Une fois sur deux, les victimes sont des enfants. Dans la population générale, le risque de développer une allergie de tout ordre est d'environ 20 % et un bon nombre de ces personnes présente ou présentera une allergie aux animaux (à fourrure ou à plumes). C'est pourquoi une personne allergique ou asthmatique ne devrait pas côtoyer ces animaux.

Même si le nombre potentiel d'infections qui peuvent être transmises de l'animal à l'être humain est impressionnant, le risque réel est limité. L'incidence de ces infections (appelées *zoonoses*) est fonction de plusieurs facteurs, dont, en particulier, de la prévalence du problème chez l'animal, du type de contacts et de l'existence de mesures efficaces d'hygiène préventive. Les ouvrages suggèrent que les jeunes enfants ont un risque plus élevé de contracter une zoonose à cause du type d'interactions qu'ils ont avec les animaux et de la difficulté d'appliquer les mesures d'hygiène de base. Le plus souvent, l'animal à l'origine de l'infection semble en bonne santé.

Les soins de l'animal

La santé des animaux ne doit pas être oubliée. Le service de garde permet-il de donner des soins adéquats aux animaux? Seront-ils laissés seuls les fins de semaine et les jours fériés? Pourront-ils avoir le calme nécessaire? Le personnel peut-il absorber la charge accrue de travail?

- Recommandations du Comité sur la présence d'animaux en service de garde

La présence en permanence des animaux suivants est à proscrire :

Chiens et chats :
- contre la Loi;
- risque pour les personnes allergiques ou asthmatiques;
- risque d'infection (en particulier toxoplasmose, toxocarose);
- soins de l'animal.

Tortues et autres reptiles :
- risque de salmonellose;
- soins de l'animal.

Petit rongeurs :
- risque allergique (en particulier rats, souris, hamster).

Oiseaux :

- risque allergique;
- risques infectieux (psittacose en particulier chez perruches, perroquets).

Animaux sauvages :

- contre la Loi;
- risque allergique (incluant les tarentules);
- risques infectieux divers;
- soins de l'animal, facteur très important.

Bien qu'il existe un faible risque d'infection dans le cas des poissons, leur présence n'est permise qu'à condition que les enfants ne touchent pas à l'eau et que le personnel porte des gants pour l'entretien de l'aquarium.

Le Comité favorise plutôt les contacts occasionnels dans les sorties (au zoo, à la ferme) ou la visite au service de garde d'un ou de plusieurs animaux. On prendra soin, dans tous les cas, d'informer les parents. Si leur enfant est allergique ou asthmatique, ils pourront décider de garder l'enfant à la maison ou d'ajuster son traitement en conséquence.

Figure 1

Le choix d'une couche en service de garde

	Couches en tissus		**Couches en papier**
	Lavage à domicile	**Services de couche**	**En papier**
Coût, réparti sur une période 2 1/2 ans	500 $ pour les couches ou 150 $ pour les carrés de coton 125 $ pour culottes imperméables 125 $ équipement (sceau, désinfectant, savon) 125 $ électricité, lavage, séchage Total : 875 $ ou 525 $	1 600 $ / fourniture et entretien de couches et service de lavage hebdomadaire avec surcouches ou culottes imperméables Total : 1 600 $	2 000 $ en moyenne Total : 2 000 $
Caractéristiques d'utilisation	– Moins cher que les jetables et encore moins cher avec les carrés de coton – Réemployables *Par contre :* – Dépense initiale importante (achat de couches/culottes) – Nécessite plusieurs heures de travail (rinçage, lavage, séchage, pliage, rangement). Prévoir au moins deux à trois lavages par semaine	– Moins cher que les jetables – Réemployables – Pas d'achat de couches – Coûts élevés pour le service de nettoyage – Nécessite le port d'une culotte imperméable ou d'une surcouche – Manipulations plus nombreuses – Enlever les selles et rincer la couche	– Coûts plus élevés – Pas ou peu de fuite – Ne nécessite pas de port de culotte imperméable – Plus pratique – Risque faible de transmission des infections entériques – Risque faible de dermatite – Vider la couche de ses selles dans les toilettes

Recommandations. Si on ne considère que les arguments environnementaux compte tenu des limites et des comparaisons des études, et le discours écologiste, et il semble que les couches en tissus sont préférables. Cependant, l'enfant aux couches représente un risque potentiel d'infection pour les autres enfants ainsi que pour le personnel. Par conséquent, pour des raisons de santé publique et d'après la littérature consultée, nous recommandons en service de garde *le port d'une couche jetable*, recouverte d'un vêtement dans le but de diminuer le risque de contamination fécale du milieu et des personnes qui y vivent. De plus, plusieurs études ont démontré que les dermatites de couche étaient moins graves chez les enfants portant des couches jetables superabsorbantes par rapport aux enfants portant des couches jetables régulières ou en tissus.

Figure

Avis du Comité sur le choix d'une couche en service de garde

	Couches en tissu	**Couches en papier**
	Que les couches soient lavées à domicile ou en service de couches	**En papier**
Dermatite	■ Le risque est plus fréquent pour les couches en tissu, surtout : – si les couches sont mal lavées – si les couches sont mal rincées – si on utilise des détersifs trop concentrés, parfumés ou des adoucisseurs de tissus – si les changements de couches sont peu fréquents – si on utilise des culottes imperméables de plastique qui augmentent le risque en conservant chaleur et humidité – Étant donné que ces couches sont moins absorbantes, cela favorise le contact de la peau avec les urines et les selles, augmentant ainsi les risques	*Couches régulières.* En général, le pouvoir absorbant de ces couches est similaire à celui des couches en tissu et inférieur à celui des couches superabsorbantes. *Couches superabsorbantes.* Leur pouvoir superabsorbant est dû aux cristaux de polyacrylate qu'elles contiennent et qui transforment l'urine en gel, l'empêchant de se mélanger aux selles. Elles maintiennent le pH cutané près de la normale, réduisant ainsi de façon significative le risque d'irritation, et par conséquent, de dermatite
Risque infectieux	■ Le risque est plus grand, parce que les couches sont moins absorbantes, nettement moins étanches, occasionnent des manipulations nombreuses donc plus de risque de contaminer le milieu ■ Doivent être recouvertes d'un vêtement	■ Plus absorbantes, plus étanches, risque moins grand de contaminer le milieu, en particulier si la couche est recouverte d'un vêtement ■ Risque moins grand de transmission d'infection
	■ L'ensemble du cycle de vie, soit l'utilisation des ressources naturelles, le transport de celles-ci, la production, le mode de consommation, la mise en circulation (réemploi ou recyclage), l'élimination définitive, doit être considéré	
Environnement	■ L'emploi des couches de tissu – diminue le volume total des déchets solides – libère dans les eaux usées d'agents polluants (savons avec phosphate) au limité – occasionne une dépense d'énergie (eau, électricité) – ainsi qu'une dépense d'énergie pour la livraison à domicile (ne s'applique que si les couches sont fournies par un service de couches)	■ Troisième produit de consommation en importance, les couches en papier représentent 2 % du volume total des déchets solides domestiques ■ Contribuent à la diminution des richesses naturelles, en particulier des arbres qui sont la matière première servant à fabriquer la bourre ■ Sont difficilement biodégradables

Références : Protégez-vous, septembre 1991

Le contrôle des infections en garderie, une réalité à la portée de la main

Julio C. Soto
Médecin conseil en santé publique
Département de santé communautaire
Hôpital Saint-Luc

On connaît aujourd'hui le risque d'infection que présente pour les enfants leur expérience dans un service de garde en garderie. Cependant, il est surprenant de constater qu'on ignore encore trop souvent l'importance des règles d'hygiène préconisées il y a cent ans pour prévenir les maladies.

L'enseignement de l'hygiène ne devrait pourtant pas être vu comme un obstacle insurmontable. L'eau, d'ailleurs captive toujours les jeunes enfants, car elle permet une grande variété d'expériences. Le simple contact de la peau avec le liquide qui coule librement produit déjà une fascination. Souvenez-vous du visage d'un enfant, lorsqu'il trempe une éponge dans l'eau et la presse ensuite. Ce qui compte pour lui, c'est l'expérimentation et l'action.

Par ailleurs, l'âge de 2 1/2 ans et 3 ans est une étape importante pour l'établissement et l'acquisition de bonnes habitudes de comportement et d'hygiène. De plus, à cet âge, les enfants sont susceptibles d'influencer leur environnement par leurs découvertes et leurs habiletés nouvellement acquises. Ils sont donc, comme les adultes, des agents multiplicateurs d'idées et d'actions.

Les infections en services de garde

Si les enfants de moins de 3 ans connaissent quatre fois plus de troubles de diarrhée que les enfants plus âgés, c'est parce qu'ils sont plus vulnérables. Leur système de défense est peu développé et leur risque de contracter une infection entérique (dont la diarrhée est la principale manifestation) se trouve accru du fait qu'ils portent des couches, de leur réflexe de tout porter à la bouche, de la multiplicité des contacts (d'enfant à enfant ou avec des objets tels que les jouets), de la méconnaissance des pratiques d'hygiène ainsi que de la virulence et de la résistance des agents microbiens.

En outre, on sait que les épidémies de diarrhée sont plus fréquentes à la rentrée scolaire (favorable à la multiplicité des contacts) et pendant la saison froide (alors que certains virus responsables d'épidémies sévissent davantage).

La transmission des infections entériques par le biais de mains contaminées est très fréquente en services de garde en garderie. Ce facteur semble le plus important moyen de propagation des épidémies. Des règles d'hygiène pratiquées régulièrement, notamment le lavage des mains, contribueront donc à réduire la fréquence des infections entériques et leurs complications.

Des résultats probants

Depuis six ans, nous travaillons à la prévention d'infections en services de garde en garderie. Nous avons mis au point un programme basé sur l'éducation sanitaire, la production d'outils éducatifs et la surveillance épidémiologique.

Les outils éducatifs comprenaient le vidéo *Bye bye les microbes*, des marionnettes, des cahiers à colorier et des comptines.

Nous avons aussi utilisé, à l'aide du terminal Alex de Bell Canada, une banque de données sur les maladies infectieuses.

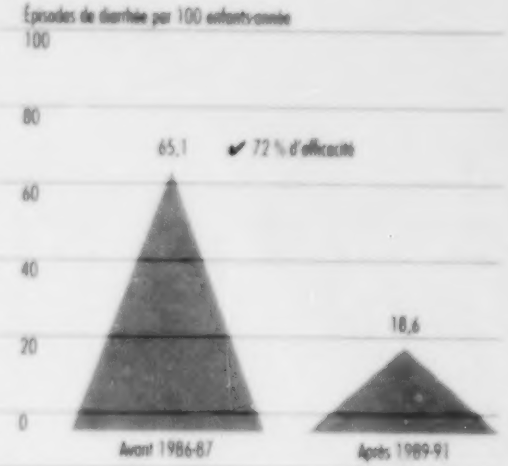
Nous avons formé environ 250 éducateurs et 2 000 enfants, dans 40 services de garde en garderie, aux grands principes de l'hygiène et du contrôle des infections.

À l'égard de la technique du lavage des mains, le résultat moyen obtenu par l'ensemble du personnel éducateur lors de l'évaluation (1991) a été de 87 % et une amélioration des résultats a été observée d'année en année. Le personnel éducateur apporte notamment plus de soin au nettoyage des poignets et des angles qui est souvent négligé dans un lavage sans technique.

En ce qui touche les enfants, nos résultats sont tout aussi remarquables. La note moyenne de 281 enfants évalués est de 76 % obtenu en une moyenne de 37 secondes. Les enfants de quatre ans et plus ont de meilleurs résultats que les plus jeunes (79 % et 71 % respectivement) et les filles sont un peu plus performantes dans l'hygiène des mains que les garçons (résultats moyens de base 78 % et 74 % respectivement).

Figure 1

Évaluation du programme de prévention de maladies infectieuses en services de garde en garderie



Cette différence est plus grande pour la région des paumes (74 % et 64 % respectivement) que nous considérons comme la plus dangereuse dans la transmission des infections. Nous avons également observé que les filles ont souvent beaucoup moins de maladies entériques (diarrhée) que les garçons.

Le bilan du programme est fort éloquent. Le risque d'infection a été réduit grandement dans les services de garde en garderie qui suivent d'une façon systématique les règles d'hygiène, notamment une bonne technique de lavage des mains.

Dans neuf services de garde en garderie ayant déjà participé à un projet-pilote (1986-87), nous avons observé une réduction de la fréquence de la diarrhée de 72% depuis l'adoption du programme (voir figure 1).

Présentement, en plus de l'évaluation du programme, nous préparons quelques outils éducatifs qui permettront de mieux répondre aux besoins exprimés par les

services de garde en garderie. Entre autres, un vidéo d'éducation sanitaire pour le personnel des services de garde et un instrument d'éducation de groupe pour les enfants.

Pour l'instant, les résultats démontrent que le contrôle des infections en services de garde en garderie est à la portée de tous et que cette responsabilité incombe à tous les intervenants en services de garde.

En veillant à disposer de ressources adéquates, il y a donc lieu de prendre au sérieux les vieux préceptes d'hygiène et de faire en sorte que l'eau soit la source de notre vie en santé.

J. Sato et collaborateurs
D.S.C. Saint-Luc

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Les services de garde et le dépistage d'enfants maltraités ou négligés

Michel Gariépy
Inspecteur principal
Division des plaintes et de l'inspection
Office des services de garde à l'enfance

Guy Leduc
Chef de services à l'évaluation des signalements
Centre de services sociaux Richelieu

Lise Mondou
Travailleuse sociale
Centre de services sociaux Richelieu

Il est possible d'observer en service de garde des indices permettant de présumer qu'un enfant est victime d'abus physiques ou sexuels, ou de négligence. Voici, à titre d'exemple, quelques indices :

Abus physiques
- couchemars et insomnie;
- perturbations dans les habitudes alimentaires;
- enfant qui a peur de l'adulte.

Abus sexuels
- reproduction de comportements sexuels;
- dessins à caractère sexuel;
- repliement sur soi.

Négligence
- retard de croissance;
- vêtements inadaptés à la saison;
- mauvaise hygiène;
- retard des apprentissages;
- froideur, rejet émotionnel.

À noter qu'il faut être prudent et se garder d'élaborer de fausses hypothèses.

En plus de faire de bonnes observations, il faut savoir quelle attitude adopter au moment de recevoir les confidences de l'enfant :

- croire l'enfant et le lui faire savoir;
- demeurer calme et éviter de questionner pour en savoir plus;
- ne pas porter de jugement envers la personne abusive ou négligente;
- respecter le caractère confidentiel des révélations de l'enfant;
- signaler le cas à la Direction de la protection de la jeunesse (D.P.J.) si on a la conviction que les faits révélés par l'enfant sont véridiques.

Dans toutes les situations d'abus physiques ou sexuels, il est recommandé de communiquer avant tout avec la Direction de la protection de la jeunesse. Si les gestes posés surviennent au service de garde, il est aussi recommandé de communiquer avec l'Office des services de garde à l'enfance (O.S.G.E.), Division des plaintes et de l'inspection, au 1.800.363.0310 ou 514.873.2323 (service du lundi au vendredi, de 8 h 30 à 16 h 30).

La personne qui effectue un signalement en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse* peut rester anonyme. Par ailleurs, la *Loi sur les services de garde à l'enfance* établit que tout renseignement obtenu par l'inspecteur dans l'exercice de ses fonctions est traité de façon confidentielle.

En cas de mauvais traitements ou de négligence en service de garde, la Direction de la protection de la jeunesse amorce son enquête alors que l'Office des services de garde à l'enfance s'informe de la situation au service de garde et s'assure que des mesures sont prises par les responsables du service pour que la santé et la sécurité des enfants soient assurées. Ces mesures peuvent être diverses et adaptées à chaque situation. Tout au long de l'enquête, la Direction de la protection de la jeunesse et l'Office des services de garde à l'enfance partagent l'information recueillie. Ces renseignements seront très utiles quand viendra le temps d'analyser ce qui s'est passé

et de décider des mesures à prendre pour éviter que de tels événements se reproduisent.

Il faut souligner l'importance de la collaboration dans ce domaine entre la Direction de la protection de la jeunesse, le Centre de services sociaux Richelieu (C.S.S.) et l'Office des services de garde à l'enfance. Cette collaboration a débuté en 1986 à la suite de quelques cas d'abus sexuels commis sur des enfants fréquentant des services de garde. En 1989, l'Office des services de garde à l'enfance et le Centre de services sociaux Richelieu ont produit un guide de signalement relatif aux abus sexuels et aux mauvais traitements infligés aux enfants, à l'intention de toutes les personnes oeuvrant dans les services de garde. Cette publication est disponible pour consultation au centre de documentation de l'Office des services de garde à l'enfance.

Ce guide contient des descriptions de situations d'abus sexuel, abus physique, négligence, troubles de comportement, et autres. Les descriptions sont accompagnées d'exemples ou d'indices pouvant susciter l'attention de l'intervenant. Le guide comprend aussi les modalités de signalement à la Direction de la protection de la jeunesse, les modalités de communication de la plainte à l'Office des services de garde à l'enfance ainsi que les procédures entre les deux organismes.

Pour prévenir, en particulier, les cas d'abus sexuels en service de garde, les mises en garde suivantes sont à respecter :

- seuls les enfants inscrits au service de garde ou les enfants accompagnés d'un adulte autorisé devraient être admis sur les lieux du service de garde;
- les adultes de 18 ans et plus, autres que les parents d'enfants fréquentant le service de garde, devraient être admis sur les lieux de ce service, à la condition d'être accompagnés par un membre du personnel.

Il faut aussi éliminer les risques suivants :

- une surveillance relâchée durant la sieste ou au parc;
- un enfant qui va seul à la toilette alors que tous sont à l'extérieur;
- des locaux mal conçus comportant des pièces trop éloignées ou isolées;
- l'embauche de personnel sans vérification préalable des références.

Référence

OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE et CENTRE DE SERVICES SOCIAUX RICHELIEU. *Guide de signalement et de collaboration entre la Direction de la protection de la jeunesse, l'Office des services de garde à l'enfance et les services de garde relativement aux enfants maltraités et abusés sexuellement.* Montréal, 1989, 40 p.

Y a-t-il inceste?

René Lapointe
Travailleur social

Louise Mercure
Psychologue

Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke

Quelle est la problématique de l'inceste?

Définition. L'inceste est défini ici comme un abus sexuel entre un enfant et son parent, tant biologique que psychologique.

Conséquences. La très grande majorité des enfants abusés sexuellement, et qui ne sont pas aidés, ont des séquelles sérieuses. Mais ces conséquences malheureuses peuvent surgir autant au moment de l'abus que plusieurs années après la cessation de l'inceste.

Pourquoi l'enfant n'en parle-t-il pas? L'enfant garde le secret par innocence de la gravité de l'acte (s'il est très jeune, par peur de représailles, pour éviter l'éclatement de la famille, par crainte de ne pas être cru).

Profil type. Il convient de remarquer que, dans la quasi totalité des cas, la mère ne sait pas qu'il y a abus sexuel d'un de ses enfants par son conjoint.

Fréquence. Il y a de plus en plus de signalements d'inceste. Mais on ne sait pas si c'est dû à l'augmentation des abus sexuels ou parce que la société tolère de moins en moins ce type d'abus.

Que peut faire l'éducateur en service de garde face à ces problématiques?

Comportements sexuels normaux et comportements inquiétants.

Il peut être normal que les enfants d'âge préscolaire jouent au docteur, imitent les jeux des grands (y compris «faire l'amour» en se couchant l'un par dessus l'autre), fassent de l'exhibitionnisme, questionnent sur l'origine des bébés, se masturbent.

Cependant, lorsqu'un enfant manifeste une curiosité et une anxiété vis-à-vis de la sexualité, il convient de garder les yeux ouverts sur son degré de connaissances détaillées sur les relations sexuelles, sur son manque de frontière dans sa recherche de contacts physiques, sur le caractère insistant et perdurable de ses activités sexuelles, sur l'intensité de son excitation.

Si, pour différentes raisons, on ne veut pas permettre des jeux sexuels normaux à la garderie, on le dit clairement aux enfants. Et on leur explique que ce sont des activités non permises au service de garde, au même titre que de prendre son bain.

Signalement à la Direction de la protection de la jeunesse

Recevabilité. Il est impératif que la personne déclarante puisse rapporter des propos d'abus sexuels tenus par l'enfant ou qu'elle ait été témoin de comportements sexuels très explicites de la part de ce dernier ou encore qu'elle ait elle-même été

témoin de l'abus, ou enfin qu'elle puisse apporter des preuves médicales de cet abus sexuel.

Investigation pré-signalement. On doit procéder à l'aide de questions non subjectives du genre: «As-tu vu quelqu'un agir de cette façon?» Il faut alors être attentif au non-verbal de l'enfant (son malaise, son agitation, sa fermeture). On se doit de le rassurer qu'il n'a rien fait de mal. On peut lui demander ce qui pourrait arriver s'il nous en parle. Il peut être utile de lui raconter une histoire de prévention d'abus sexuel.

S'il fournit des éléments d'abus sexuel, il faut d'abord et avant tout rester calme. On peut l'amener à préciser qui est l'abuseur (sans suggérer une personne en particulier), lui faire montrer comment ça se passe, lui demander quand c'est arrivé pour la dernière fois afin de vérifier s'il est toujours en danger. À la fin de la conversation, on le rassure en lui disant qu'on le croit et on l'informe qu'on va en parler à un ami des enfants pour que cela ne se reproduise plus. Il est souvent utile à ce moment-là de faire une activité pour réconforter l'enfant.

Signalement. Le plus tôt possible, on fait un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse (D.P.J.). On en profite alors pour demander conseil quand à la pertinence, dans cette situation précise, de prévenir les parents de l'enfant.

Quelle est la démarche suivie lors de l'évaluation d'un signalement par la Direction de la protection de la Jeunesse?

1 **Importance de cette évaluation.**
C'est un acte lourd de conséquences. Une erreur dans un sens ou l'autre (par exemple, retenir par erreur une situation non fondée ou encore laisser passer une situation fondée) a de graves conséquences qui peuvent être difficiles, voire impossible, à réparer.

2 **Valeurs de base.**
Quatre valeurs fondent l'évaluation de la D.P.J. : la recherche de la vérité, le respect des liens familiaux, l'importance de l'intégrité physique et la croyance qu'on peut «s'en sortir».

3 **Option psychosociale (versus sociojuridique).**
L'inceste est reconnu comme un crime. Mais compte tenu des particularités de cette problématique, il y a plus d'avantages à une approche d'aide qu'à une intervention plutôt légale. De plus, l'intervention psychosociale est très efficace. Mais lorsqu'il y a violence physique de la part de l'agresseur ou récidive, la situation doit être référée aux autorités policières.

4 **Objectifs spécifiques**
Il s'agit d'abord de vérifier les faits. S'ils ne semblent pas fondés, on cherche à dédramatiser la situation. S'ils semblent fondés, il faut protéger l'enfant et confronter l'abuseur à ses responsabilités en l'aidant à reconnaître son abus et le fait qu'il est le seul responsable de ce qui est arrivé.

5 **Processus d'évaluation.**
Un processus en huit étapes pour les enfants de moins de 5 ans et en six étapes pour les plus vieux.

6 **Quand faut-il croire l'enfant?**
Suite à l'évaluation, un jugement doit être porté. Une grille d'analyse portant sur le contenu du message, sa forme, la situation particulière de la famille et d'autres considérations permettent de guider le praticien dans cette délicate étape.

Le traitement

L'essentiel de la thérapie fait appel au groupe de pairs (pères, mères, adolescents). Préalablement à ces rencontres de groupe, il y a des entrevues individuelles pour chacun des membres concernés. À la suite des rencontres de groupe, il y aura rencontre familiale et, au besoin, thérapie de couple ou référence en thérapie individuelle à l'extérieur du C.S.S. (en pédopsychiatrie, en privé, au C.L.S.C.).

Référence

LAPOINTE, René et Louise MERCURE. Y a-t-il inceste? Montréal, Stanké, Collection Partage, 1990, 145 p.

Lise Mondou, Michel Gonépy et Guy Leduc

Des moyens pour se développer: Multiethnicité

La pratique de l'éducation interculturelle en service de garde

Norma Lopez-Therrien
Directrice générale
Nous tous un soleil inc.

L'objectif de l'organisme *Nous tous un soleil* est de rendre les jeunes favorables à l'établissement de relations interpersonnelles valables en dépassant leurs différences culturelles. Il s'agit d'abord et avant tout de faire prendre conscience aux enfants des ressemblances qui les rapprochent les uns les autres.

Par exemple, le théâtre de marionnettes Guitare et Tam-Tam met en scène deux personnages qui se rencontrent en remarquant tout de suite leurs différences : «Il a un trou dans le bedon» dit Tam-Tam. «Vous avez vu sa tête! Elle est toute plate» dit Guitare.

Cette réaction de défense conduit nécessairement à la peur et de fait, Guitare recule en entendant les premiers sons de Tam-Tam. Comme dans la vie quotidienne, l'échange est impossible si on se limite aux différences entre les personnages.

C'est par la reconnaissance des ressemblances que les contacts interpersonnels s'établissent. Lorsque les deux personnages, malgré leurs apparences extérieures, se rendent compte qu'ils sont tous les deux des «instruments de musique», alors s'amorce une communication vraiment significative.

Reconnaître les ressemblances, c'est reconnaître aussi la diversité entre les personnes. Guitare et Tam-Tam se ressemblent aussi par le fait qu'ils ont chacun une famille; et ils apprennent qu'ils ont leurs particularités puisque l'un émet des sons en grattant ses cordes tandis que l'autre joue en tapant avec les mains.

L'enfant est alors sensibilisé au fait que l'ouverture à l'autre est un outil nécessaire à son développement personnel et à son intégration sociale. Le jeune constate qu'il ne suffit pas de reconnaître la diversité des caractéristiques de l'autre personne mais qu'il doit aussi apprendre à négocier avec cette diversité en partageant ses émotions, ses sentiments, ses états d'âme, ses impressions. C'est ce que font Guitare et Tam-Tam en échangeant quelques secrets : «As-tu remarqué que depuis qu'on s'est parlé, on a appris à se connaître et on est devenu des amis?».

Et la constatation des ressemblances conduit les enfants à faire plus facilement une pratique de coopération puisqu'ils sont plus près de leur sensibilité, plus près de leur réalité, ce qui ouvre la voie à toutes les possibilités d'expression. Guitare et Tam-Tam ont appris à mieux se connaître et ils savent maintenant qu'ils sont capables à la fois de chanter des chansons et de jouer de la musique. C'est par la reconnaissance des ressemblances qu'on arrive à concrétiser une action entre les acteurs sociaux et porteurs de cultures.

On constate que les enfants participent spontanément en mettant en valeur leurs particularités dans la grande diversité culturelle de leur milieu; symboliquement, chacun devient comme un des milliards de rayons que le soleil partage entre nous tous.

Et c'est par la création d'un projet commun que se concrétise cette communication: «Hé! J'ai une idée. Si on jouait en même temps?», suggère Guitare. «Ensemble c'est bien plus beau», constatent-ils l'un et l'autre.

Il en va de même pour l'interaction culturelle dans tout projet de société.

Par des chansons, des animations, des jeux de coopération ou des ateliers, l'enfant est amené à s'extérioriser et à se raconter comme un livre ouvert. On lui apprend à prendre en considération les différents points de vue d'un objet et à respecter aussi l'espace dont l'autre a besoin pour évoluer à l'intérieur du groupe. Il améliore ainsi ses capacités d'échanges interpersonnels puisque toute les activités de *Nous tous un soleil* sont orientées en fonction de la reconnaissance des ressemblances entre les personnes.

Et, au terme des interventions, lors de la grande fête de l'amitié, l'enfant est appelé à exprimer librement sa créativité en laissant libre cours à son imagination; les jeunes préparent alors un numéro à partir d'un thème qui les a particulièrement touchés en créant collectivement une oeuvre originale.

En définitive, les activités et les animations de *Nous tous un soleil* facilitent grandement le rapprochement entre porteurs de cultures et témoignent d'une action concrète.

L'adaptation de l'enfant de famille immigrante dans les garderies

Raquel Betsalel-Presser
Vice-doyenne
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Marie Jacques
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal

Pour l'enfant de famille immigrante, l'adaptation en service de garde à la petite enfance constitue souvent son premier contact avec la culture de la société d'accueil québécoise. La connaissance de ce qui peut faciliter son adaptation prend alors toute son importance. Un survol de quelques éléments liés à l'éducation interculturelle et les résultats d'une recherche auprès de services de garde en garderie du Montréal métropolitain permettent d'amorcer une réflexion pour une meilleure intervention auprès des enfants de famille immigrante, plus particulièrement ceux d'origine haïtienne.

L'éducation interculturelle peut se situer à trois niveaux : l'enfant, la famille et la communauté. Pour le personnel éducateur, ce sont souvent les interventions auprès des enfants qui paraissent prioritaires. Toutefois, il semble qu'un processus d'éducation interculturelle misant d'abord sur la communication avec les parents permet au personnel de mieux rejoindre l'enfant dans ce qui constitue sa force et sa sécurité. Cette démarche comprend plusieurs étapes. Tout d'abord, le personnel éducateur doit prendre conscience des objectifs poursuivis auprès des enfants de familles immigrantes. Est-il prêt, non pas à se limiter à la reconnaissance des différences culturelles, mais bien à soutenir l'enfant pour qu'il trouve sa force dans sa culture et sa véritable place dans la société d'accueil?

Si oui, le personnel éducateur doit développer des habiletés en communication interculturelle. Une réflexion sur certains événements bouleversants qui sont survenus dans ses communications avec une personne d'une autre origine ethnique peut servir de base à cette démarche. Elle favorise une prise de conscience de ses propres valeurs, étape reconnue comme essentielle, et ensuite des valeurs de l'autre. Par la suite, il devient important de connaître les secteurs de la culture du parent et de l'enfant qui font l'objet de communication (pratiques éducatives, rôle de la mère et du père, alimentation).

Le personnel éducateur peut alors entrer en relation avec le parent. Ceci lui donne accès à la culture de l'enfant, aux difficultés mais aussi aux ressources de la famille immigrante. En dépassant les limites de sa propre culture afin d'entrer en relation avec celle du parent, l'éducateur peut mieux comprendre le cheminement fait par l'enfant pour établir cette communication interculturelle avec lui. Il peut alors mettre sur pied un programme permettant à l'enfant de famille immigrante de trouver au service de garde un milieu où il peut se référer à sa culture et se développer de façon optimale. La transition écologique de l'enfant, et par là, son adaptation à ses deux milieux de socialisation, sont alors facilitées.

Qu'en est-il de cette communication dans les services de garde du Montréal métropolitain?

Une première recherche auprès de 61 services de garde en garderie met en évidence la conscience, par les responsables, de l'importance de la communication interculturelle entre l'enfant, l'éducateur et le parent. De plus, parmi les éléments facilitant le plus l'adaptation de l'enfant, les responsables accordent une grande importance à la connaissance par le personnel éducateur de ses propres valeurs et préjugés (88 %), des valeurs propres à la culture d'origine de l'enfant (79 %) et de la communication avec le parent (98 %). Il semble donc exister déjà une conscience de ce qui, théoriquement, est reconnu important dans une communication interculturelle.

Dans une deuxième recherche, basée sur une étude de 14 familles d'origine haïtienne et 14 familles d'origine québécoise dont l'enfant fréquente un service de garde en garderie, il est apparu que la communication entre le personnel éducateur et la mère immigrante est beaucoup moins importante que celle qui existe entre ce personnel et les autres mères : moins d'occasions de rencontre, moins de types d'occasions d'échanges au sujet de l'enfant, moins d'échanges à son sujet, moins haut niveau de connaissance de la vie de l'enfant au service de garde. Ceci se reflète dans la perception de la mère et de l'éducateur. De plus, il semble que, plus la communication éducateur-mère immigrante est bonne, plus l'enfant est en retrait au service de garde (plus rejeté, moins aimé par ses pairs, moins agressif).

En théorie, une meilleure communication devrait être favorable à une meilleure adaptation de l'enfant. Ce résultat suscite un questionnement par rapport aux éléments nécessaires à une communication interculturelle. Est-ce que l'éducateur est conscient de ses propres valeurs et de celles de la mère immigrante lorsqu'il lui parle de l'adaptation de son enfant? Si la mère perçoit le message négativement, ne sera-t-elle pas alors plus exigeante vis-à-vis de son enfant pour qu'il ne dérange pas l'éducateur? Ainsi, malgré la conscience dans les services de garde de l'importance de la communication avec le parent immigrant pour favoriser l'adaptation de l'enfant, il est alors possible de faire l'hypothèse que celle-ci n'a pas encore une place réelle, et plus grave encore, que l'ouverture interculturelle demeure une attitude à développer, en l'occurrence dans la relation avec la mère d'origine haïtienne. Il est fondamental de vérifier cette hypothèse auprès d'un plus grand nombre de mères. Toutefois, les éléments théoriques et empiriques disponibles exigent déjà, à court terme, la mise en place de moyens concrets pour que l'ouverture à une véritable communication interculturelle devienne la réalité quotidienne des services de garde de la société d'accueil québécoise.

Références

BERNARD VAN LEER FONDATION. *Multi-cultural societies, early childhood education and care.* International Seminar with the co-operation of the Fundacion General Mediterranea, Granada, Spain, 6-15 juin, Educational Resources Information Center (E.R.I.C.), 1984.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development : experiments by nature and design.* Mass. : Harvard University Press, 1979.

BRONSON, P. *Nurturing diversity for today's children and tomorrow's leaders.* Young Children, January, 1988, p. 42-47.

COHEN-EMERIQUE, M. *La formation des praticiens en situations interculturelles. L'interculturel en éducation et en sciences humaines.* Toulouse : Université de Toulouse - Le Mirail, service des publications, 1985, p. 279-294.

DERMAN-SPARKS, L. *Anti-bias curriculum : Tools for empowering young children.* Washington : NAEYC, 1989.

JACQUES, M. *Socialisation de l'enfant de famille immigrante : l'importance de la communication famille-garderie.* Apprentissage et Socialisation, vol. 12, no. 4, décembre 1989, p. 217-223.

MOCK, K.R. *Multiculturalism in early childhood education.* Dans I. Doxey (Éd.) : Child care and education : Canadian dimensions. Scarborough : Nelson Canada, 1990, p. 109-126.

SWICK, K. *Readings on multicultural learning in early childhood education.* Southern Association on children under six : Educational Resources Information Center (E.R.I.C.), 1987.

[illegible]

Des moyens pour se développer: Environnement

L'éducation relative à l'environnement : quoi faire et comment faire?

Marcel Lafleur
Jean Robitaille

Consultants en éducation relative à l'environnement
ERE éducation enr.

La société québécoise des années 1990 aura à faire face à de nombreux défis. L'un de ceux-ci, et sans doute le plus important pour la survie de la planète, est celui de l'éducation des jeunes en matière d'environnement. Malgré les pronostics alarmants portés sur la santé de la biosphère, l'engagement convaincu à l'action en tant qu'éducateur, peut être déterminant, et ce, dès maintenant. La planète ne supporterait pas que nous attendions la prochaine génération.

Les intervenants des divers services de garde occupent une place privilégiée qui fait d'eux des acteurs de premier plan de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et ce, pour diverses raisons. Tout d'abord parce qu'en éducation, beaucoup se joue avant que les jeunes aient atteint l'âge de 6 ans. Il s'agit sans contredit de la période de leur vie où s'acquièrent les valeurs et les attitudes les plus durables, notamment celles liées à l'environnement. Ensuite, parce que les éducateurs, en plus du rôle qu'ils jouent dans la transmission des valeurs, peuvent être des agents multiplicateurs du message de l'ERE auprès des parents et des membres de la collectivité dont fait partie le service de garde. Mais de quelle façon cela peut-il se faire?

Qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement?

L'ERE est un mouvement éducatif international qui s'est structuré au début des années 1970 en réponse à l'émergence de la crise de l'environnement. Le but de cette éducation est de former une population consciente et préoccupée de l'environnement qui, par ses connaissances, ses valeurs, ses compétences et surtout sa volonté d'agir, soit en mesure de contribuer à la protection et à l'amélioration de l'environnement. L'*UNESCO* et le *Programme des Nations Unies pour l'environnement* (P.N.U.E.) ont défini, en 1978, les objectifs de l'ERE qui, adaptés au contexte québécois, peuvent se résumer ainsi. Permettre aux jeunes :

- d'apprendre à découvrir leur milieu de vie;
- d'acquérir des connaissances sur l'environnement, réalité globale;
- de se sensibiliser aux problèmes environnementaux;
- de développer des habiletés de résolution de problèmes environnementaux;
- de développer des attitudes et des valeurs qui favorisent une meilleure relation avec leur environnement;
- d'adopter des conduites favorables à l'environnement;
- de participer activement à la résolution de problèmes environnementaux réels.

Dans les services de garde, il importe de favoriser une approche non pas orientée vers les problématiques environnementales, mais axée plutôt sur la qualité même de la relation qu'entretient l'enfant avec son environnement immédiat. L'ERE auprès des plus jeunes devrait donc leur permettre de découvrir leur milieu de vie, de s'émerveiller au contact de la réalité et de développer un sentiment de respect envers les diverses composantes de l'environnement. Cela s'avère possible si l'on intervient à la fois sur l'ensemble du service de garde considéré comme un milieu de vie et sur le contenu éducatif des activités proposées aux enfants.

Comment créer un milieu propice à l'ERE?

Le milieu de garde est un milieu de vie qui doit intégrer la préoccupation environnementale dans tous les aspects de son fonctionnement. Il importe de créer une cohérence entre le discours environnemental et le quotidien du service de garde, en somme, de faire en sorte que les valeurs que l'on veut véhiculer puissent réellement se vivre. Cela peut se réaliser en intervenant à trois niveaux.

Point de vue des ressources humaines

Les éducateurs sont les premiers acteurs de l'ERE et ils peuvent jouer un rôle capital dans la transmission des valeurs liées à l'environnement. Bien entendu ceux-ci doivent d'abord prêcher par l'exemple, c'est-à-dire vivre les valeurs de respect de l'environnement, de responsabilité, de coopération, de solidarité et d'autonomie qu'ils cherchent à communiquer. Ces valeurs peuvent se traduire concrètement dans le programme d'activités du service de garde. Les éducateurs auront tout intérêt à stimuler l'action et la participation des jeunes à la réalisation d'activités, de gestes simples qui ont un impact positif sur l'environnement. Cela peut se faire soit lors des diverses routines (repas, brossage de dents) ou lors des activités proprement dites.

Diverses approches pédagogiques en ERE peuvent être privilégiées auprès des jeunes des services de garde. Il importe tout d'abord de favoriser l'émerveillement et la découverte en créant des situations pédagogiques qui placent l'enfant en contact direct avec son environnement. Le recours à des jeux d'approches sensorielles, à des itinéraires de découverte, à des activités d'expression corporelle et artistique, d'imitations, de mimes, de coopération ou de communication peuvent permettre à l'enfant de découvrir à la fois ce qui l'entoure et la place qu'il occupe au sein de son environnement. Divers thèmes environnementaux peuvent être abordés dans le cadre de ces activités, entre autres, les thèmes vivants versus les non-vivants, les mondes végétal, animal et minéral, l'eau, l'air, le sol, mon milieu, les saisons.

Point de vue matériel

Il est possible d'intervenir sur l'aménagement des lieux de même que sur les choix et l'utilisation des ressources. Il faut faire en sorte, dans un premier temps, de naturaliser le milieu de garde en introduisant des éléments naturels tant à l'intérieur (aquarium, vivarium, plantes, roches) qu'à l'extérieur (arbres, plantes, fleurs, jardin) de façon à recréer un milieu qui permette à l'enfant de vivre un contact privilégié avec des éléments naturels, d'en prendre soin activement, de se responsabiliser et d'apprendre à les respecter. Dans un second temps, il importe de porter une attention particulière au choix des divers produits nécessaires au service de garde en proscrivant par exemple l'utilisation de produits ménagers dangereux, en favorisant l'utilisation de produits écologiques, en évitant le suremballage et le gaspillage. Une saine gestion des lieux passe aussi par une utilisation rationnelle des ressources, ce qui peut inclure une participation active des enfants et favoriser, par les simples routines, la transmission de valeurs, de comportements et d'attitudes favorables à l'environnement.

Il peut s'agir, entre autres, des efforts liées à la conservation de l'eau (se brosser les dents sans faire couler l'eau inutilement), à la conservation de l'énergie (éteindre les lumières, économiser l'eau chaude), à la récupération, à la réutilisation et au recyclage du papier, du verre.

Point de vue institutionnel

Enfin, il est possible d'inscrire officiellement les préoccupations environnementales à la vie quotidienne du service de garde dans l'élaboration ou la révision de la politique éducative. Le service de garde doit en effet définir ses orientations générales, préciser les valeurs éducatives qui sous-tendent son projet éducatif et son programme d'activités. Un tel exercice peut être l'occasion de sensibiliser et d'associer au projet éducatif du service de garde, le personnel non-éducatif, les parents et les représentants de la collectivité qui ont à cœur l'avenir des enfants et celui de la planète.

Jean Robitaille et Marcel Lafleur

L'aménagement des aires de jeu écologique pour les enfants

Diane Berger
Professeure
Techniques d'éducation en service de garde
Collège Édouard-Montpetit

Steen B. Esbensen
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Hull

Découvrir les sciences naturelles au préscolaire : allons jouer dehors

Durant la dernière décennie, l'environnement est devenu pour tous une préoccupation très importante. Que fait-on dans les milieux des services de garde pour favoriser l'apprentissage des concepts des sciences naturelles en salle de jeu ainsi qu'à l'extérieur? Pourquoi l'espace de jeu extérieur ne serait-il pas conçu et planifié avec le même soin que l'environnement pédagogique intérieur?

Tout d'abord, prenons pour acquis que tous les milieux qui reçoivent des enfants d'âge préscolaire ont un terrain de jeu adjacent à leurs locaux. Supposons également que ce terrain respecte les normes de superficie minimales gouvernementales. Ceci cependant ne suffira peut-être pas à fournir aux enfants des situations optimales de jeu et d'apprentissage. Ainsi, si les dimensions du terrain ne sont pas suffisantes, les enfants seront peut-être réticents à aller dehors et le personnel éducateur considérera le temps passé à l'extérieur comme une simple période de récréation. Le désir d'aller jouer dehors dépend de l'importance qu'accorde le personnel éducateur aux expériences de jeux extérieurs. En fin de compte, la valeur de l'expérience de plein air va dépendre de la taille du terrain de jeu, de la qualité de son aménagement et du temps disponible pour en faire usage.

Le défi du personnel éducateur en service de garde ainsi que de tous ceux qui cherchent à promouvoir le jeu est double : allouer suffisamment de temps aux jeux extérieurs et s'assurer qu'un environnement de haute qualité soit accessible. Le terrain de jeu devrait être conçu de façon à offrir aux enfants l'occasion à la fois d'acquérir une connaissance et un goût pour la nature et de développer leurs habiletés motrices, sociales, affectives et intellectuelles.

Il devrait y avoir quantité d'éléments naturels dans la cour extérieure : sable, terre, eau, arbres, arbustes, fleurs, légumes de même qu'insectes et oiseaux. Théoriquement, tout le monde est sans doute d'accord avec ce principe. Mais en pratique, il en va tout autrement, comme l'a démontré une enquête menée récemment aux États-Unis sur les aires de jeu d'établissements préscolaires et qui a porté sur 349 centres dans 31 états. Ceux qui ont procédé à l'analyse des données ont été très étonnés de constater que 85 % des centres ne possèdent pas de coin jardin où les enfants puissent planter et cultiver. Il est encore plus désolant d'apprendre que 89 % des centres n'ont pas d'arbres sur leur terrain de jeu. Il est décourageant de constater que relativement peu de centres possèdent un point d'eau, et que sur les 276 centres qui incluent des zones de sable, seulement 10 % en font un coin spécifique. Un coin pour bêcher, un tas de terre ou de sable ou un coin jardin où les enfants peuvent creuser et planter à leur aise étaient encore plus rares, tout comme la possibilité de jouer dans l'eau.

Cette situation est alarmante et amène à conclure que le contact avec la nature comme expérience quotidienne risque de disparaître de la vie des jeunes enfants. Face aux pressions pour l'utilisation à des fins lucratives du sol en milieu urbain, il devient de plus en plus difficile d'inclure toutes les zones nécessaires pour un espace de jeu extérieur de qualité. Mais si les milieux d'éducation préscolaire omettent de favoriser un contact même minimal avec la nature, comment peut-on espérer développer chez les enfants une connaissance approfondie et un respect de notre planète. Il faut intervenir pour renverser la tendance qui consiste à négliger les matériaux de jeu les plus simples et les moins coûteux quand on veut «aller jouer dehors».

Il serait également de bonne pratique pédagogique d'équiper la cour extérieure en objets mobiles : des jouets sur roues et des jeux de manipulation (blocs, planches, déguisements, matériaux de menuiserie). On pourrait s'attendre à ce que ces équipements peu coûteux soient très présents dans les environnements de jeu pour jeunes enfants. Les résultats du sondage fait aux États-Unis rappellent que ce qui saute aux yeux est souvent oublié. Par exemple, seulement un cinquième des milieux préscolaires recensés fournit, à l'extérieur, des blocs et du bois pour la construction.

Cela ne reflète guère une bonne utilisation du jeu extérieur comme facteur essentiel d'enrichissement de la vie des jeunes enfants. Les objets mobiles tels les tricycles et wagonnets n'étaient disponibles que dans 50 % environ des milieux.

Les résultats de l'enquête américaine touchant les matériaux nécessaires au soutien de la qualité des activités ludiques des jeunes enfants, démontrent de grands manques dans la pratique. Des tables, des chevalets, des déguisements et autres pièces mobiles sont trop souvent absents. La variété de l'équipement et autres matériaux inventoriés dans l'enquête n'est pas impressionnante ni sur le plan du nombre absolu ni sur celui du pourcentage d'équipement disponible.

Malheureusement, dans cet échantillonnage de terrains de jeu d'établissements préscolaires aux États-Unis, les matériaux réputés pour stimuler le plus le jeu dramatique, créatif, social et de manipulation sont rarement présents. Si on compare ces résultats avec les recommandations théoriques d'aménagement extérieur que l'on retrouve dans la littérature en éducation préscolaire, il devient évident qu'il y a place pour beaucoup d'amélioration. Ce qui ressort de cette recherche américaine, est que les aires de jeu les moins dispendieuses à réaliser et les plus en accord avec les études environnementales pour les programmes préscolaires sont extrêmement sous-développées dans la plupart de ces 349 établissements américains.

Ici, la conception de l'environnement pour les enfants d'âge préscolaire est différente de celle de nos voisins du sud. On peut donc penser que la pratique professionnelle varie également. Par contre, il est possible qu'on oublie dans bien des cas d'offrir aux enfants les expériences naturelles auxquelles ils ont droit.

Alors que vous vous apprêtez à aller jouer dehors, prenez quelques instants pour examiner votre environnement extérieur et voir comment vous pourriez l'enrichir en incorporant plus de matériaux naturels et d'objets mobiles. Puis amusez-vous bien et souvenez-vous que les images de notre enfance sont à l'origine des paysages de notre avenir.

Les enfants, les services de garde en milieu scolaire, le terrain de jeux à l'aventure, une aventure possible?

Qui d'entre nous n'a pas eu l'occasion, un jour dans son enfance, de bâtir un projet avec des matériaux hétéroclites? Qui n'a pas eu l'idée, enfant, de bâtir sa cabane dans le bois, d'y vivre, d'y manger, d'y dormir?

Qui n'a jamais éprouvé cette satisfaction de s'approprier un lieu, une oeuvre, et de les faire siens?

Il est une fois...

Un milieu de vie qui accueille Benoit, 9 ans.

Ce milieu offre à Benoit l'occasion de réaliser son propre équipement de plein air, sa propre structure de jeu. Ce milieu est clos par une clôture (pour plus d'intimité, pour éviter le vandalisme et aussi pour camoufler au voisinage l'endroit qui peut à priori choquer l'oeil puisque ce milieu est à l'image des enfants et non conçu par le monde adulte). Benoit n'est pas «gardé» à l'intérieur mais libre d'y entrer et d'y sortir à son gré ou lorsqu'il le désire, il peut faire un autre choix d'activité. La finalité de ce milieu de vie est de créer, par des conditions bien précises, une ambiance résultant du lieu et de l'attitude pédagogique non-autoritaire de l'adulte. Cette ambiance permet à Benoit de se faire confiance, de mener seul ou en groupe son expérience. Le climat lui permet d'exercer toute sa créativité. Il peut expérimenter les possibilités de son corps, avoir un contact brut avec les éléments naturels, prendre des risques et les juger, découvrir ses propres ressources et vivre une relation de groupe intense.

Il se sent utile, il communique, il bouge, il est consulté, il fait des choix, il assume ses responsabilités, il participe à son rythme. Il lui arrive d'établir des contrats clairs, il est respecté dans ce qu'il est et dans ce qu'il veut.

À partir de matériaux bruts de toutes sortes (outils, bois, clous, vieux vélos, débris, roues, pneus, vieille fenêtre, pièces d'auto, reste de peinture, ferraille de toute sorte), à partir d'une attitude de disponibilité, de confiance et d'aide, Benoit réalise et crée son jeu libre sous la surveillance d'un personnel éducateur qualifié dont le rôle principal peut nous paraître surtout passif... Il peut aussi choisir de ne rien faire... de se détendre, de se retirer dans son petit coin bien à lui, dans son intimité.

Aujourd'hui, après l'école, Benoit a choisi de jouer au terrain d'aventure de son service de garde. Il désire compléter sa mangeoire d'oiseau qu'il annexera à sa cabane (projet qu'il se fixe lui-même et qu'il réalise selon sa propre personnalité). Sébastien, Félix, Mathieu et les autres travaillent à assembler des morceaux de bois qui se transformeront en futures tables pour accueillir les parents au terrain à un souper barbecue qu'ils vivront à la fin de l'année scolaire. Le [illegible] (les plus vieux au service de garde) s'affaire à peinturer la petite cabane qu'il offrira aux plus jeunes pour y aménager leur coin maison. Hugo et Isabelle [illegible] leur coin de jardin.

Et le personnel éducateur où est-il?

Quelque part sur le terrain, à l'écoute des besoins de l'enfant... Sophie, l'éducatrice, apprend à quelques amis comment bien poser le bardeau sur la toiture... elle amène tout doucement l'enfant à trouver ses propres solutions... elle s'assure que les règles de sécurité décidées par les enfants sont comprises et bien intégrées. Elle suggère plutôt que d'imposer ses idées. Des réunions régulières sont organisées pour discuter de l'horaire, du rangement, des conséquences en cas de perte ou de bris de matériaux, du respect ou des droits concernant les constructions, de l'utilisation, de la transformation de ses constructions, de la gestion de l'équipement, des conséquences possibles en cas de non-respect des règlements fixés par les enfants, de l'utilisation du terrain selon les saisons, «C'est à nous de décider, c'est notre terrain, un parent ou un éducateur qui se joint au terrain doit respecter nos règlements».

Et cette aventure ne deviendrait-elle pas une sorte de projet à long terme pour les enfants comme Benoit, Bruno, Sophie et les autres? Ne seront-ils pas plus motivés à [illegible] au service de garde? À s'approprier leurs démarches, à être le moteur de leurs [illegible] et à relever des défis à leur mesure?

[illegible] peut-être une fois?

L'idée, les responsabilités de réalisation et les modalités d'application sont lancées. Il reste maintenant à passer à l'action, à définir ce milieu de vie, à l'image des enfants, du personnel éducateur et des parents qui y vivront.

La question est posée : *Le terrain de jeux à l'aventure, une aventure possible au service de garde?*

Référence

BERGER, Diane et Manon RODRIGUE. *Le terrain de jeux à l'aventure... une aventure possible?* Université du Québec à Montréal, avril 1990.

Des moyens pour se développer:
Personnel éducateur

Le rôle de l'éducation dans le développement social de l'enfant

Lilian G. Katz
Director
Clearing House on Elementary and Early Childhood Education
University of Illinois, Urbana (USA)

Président
American Association for the Education of Young Children

Le développement des aptitudes sociales doit maintenant figurer au premier rang des principaux éléments de l'éducation. Aux éléments traditionnels que sont la lecture, l'écriture et les mathématiques, on doit maintenant faire une place de choix aux relations sociales. La raison de l'importance particulière accordée à cet aspect est qu'il y a maintenant un ensemble de preuves convaincantes voulant que si un enfant n'acquiert pas un minimum d'aptitudes sur le plan social vers l'âge d'environ 6 ans, il pourra être marqué pour le reste de sa vie. Et les risques sont nombreux : santé mentale, difficultés scolaires, décrochage scolaire, faible rendement scolaire, piètre expérience professionnelle, et ainsi de suite (Katz et McClellan, 1991). Par cons-quent, tous les programmes s'adressant aux jeunes enfants doivent inclure une évaluation périodique des progrès de l'enfant au chapitre de l'acquisition des aptitudes sociales.

La liste ci-dessous présente les caractéristiques de l'expérience préscolaire acquise par un enfant et qui devrait périodiquement faire l'objet d'une évaluation (par exemple, tous les quatre mois) avec l'aide des parents, afin d'assurer la fiabilité des évaluations. La liste est fortement inspirée d'une recherche portant sur la définition des éléments qui constituent les aptitudes sociales et sur des études dans le cadre desquelles des enfants aimés ont été comparés à des enfants moins aimés (Katz et McClellan, 1991).

Caractéristiques d'évaluation

1. L'enfant a des relations positives avec au moins un ou deux de ses pairs; démontre la capacité de s'intéresser vraiment à eux, démontre la capacité de regretter leur absence et d'avoir du chagrin devant leur souffrance.
2. L'enfant est *habituellement* d'humeur positive.
3. L'enfant est *habituellement* accepté par ses pairs, et non isolé.
4. L'enfant est parfois invité par les autres enfants à se joindre à eux.
5. L'enfant aborde *habituellement* les autres de manière positive.
6. L'enfant fait *habituellement* face aux rebuffades de manière correcte.
7. L'enfant accepte *habituellement* bien les contrariétés et les déceptions.
8. L'enfant démontre une capacité d'empathie.
9. L'enfant s'exprime *habituellement* de façon claire.
10. L'enfant peut faire des compromis, négocier, marchander avec les autres et le fait effectivement parfois.
11. L'enfant peut exprimer ses désirs, ses souhaits, ses sentiments, faire valoir ses droits, ses préférences, de manière appropriée.
12. L'enfant exprime habituellement sa colère et ses frustrations clairement, efficacecment, sans faire de mal aux autres ni endommager les biens.
13. L'enfant peut établir un terrain d'entente avec quelques-uns de ses pairs et le fait effectivement.
14. L'enfant échange des renseignements avec les autres et demande des renseignements aux autres, de manière appropriée.
15. L'enfant peut habituellement s'intégrer à des groupes déjà formés, pour le jeu et le travail.
16. L'enfant participe habituellement de manière appropriée aux discussions déjà amorcées, fait des interventions pertinentes et démontre la capacité de faire des contributions appropriées aux discussions et aux activités en cours.
17. L'enfant n'attire pas l'attention sur lui-même de manière excessive.
18. L'enfant s'informe de ce que font les autres, de ce qu'ils prévoient faire, le cas échéant.
19. L'enfant utilise habituellement les salutations appropriées.
20. L'enfant attend son tour habituellement de manière relativement facile.
21. L'enfant n'est habituellement pas intimidé par les «petits durs».
22. L'enfant ne dépend pas excessivement de l'éducateur ni des autres adultes.
23. L'enfant se rend habituellement de bon coeur à l'école ou en service de garde.

Référence

KATZ, L. G. et D. McCLELLAN. *The Teacher's Role in the Social Development of Young Children*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana Ill. 1991.

Un code d'éthique pour le personnel éducateur des services de garde?

Claudette Pitre-Robin
Directrice
Regroupement des garderies de la Montérégie

«Le code professionnel ne crée par la règle professionnelle, de même que l'écriture ne crée pas la pensée, mais en est l'expression».

Qu'est-ce qu'un code d'éthique ou déontologique?

Déontologie : Ensemble de règles et de devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leurs clients ou le public. (Petit Larousse)

Le mot «déontologie» a été forgé par Bentham (philosophe anglais de la fin du XVIIIe siècle) pour désigner l'ensemble des devoirs qui s'imposent *in concreto* dans une situation sociale définie. Il est actuellement employé pour désigner les devoirs qui s'imposent dans une activité professionnelle en raison de la nature même de cette activité.

Les principes déontologiques sont les principes qui dictent les règles d'action nécessaires à l'exercice d'une profession, profession qui s'adresse à l'homme considéré comme sujet, dont l'objet n'est pas la matière, le but une production économique, mais un service mettant en rapport une personne avec une autre personne considérée pour elle-même.

Pour ces professions, les moyens d'action, les techniques, atteignent l'homme en tant que «personne», c'est-à-dire, une créature intelligente et libre, capable de choix et de décision. Ils ne sont donc pas indifférents au sens philosophique du terme et doivent se soumettre à certaines règles.

Les règles d'action nécessaires à ces professions le sont en raison des valeurs qu'elles garantissent. C'est pourquoi, pour les établir, il faut connaître pour une profession ce qu'elle est : sa nature, sa finalité, mais aussi les moyens qui lui sont propres : ses techniques.

Le personnel éducateur en petite enfance nous paraît donc correspondre à la définition d'une profession.

Peut-on alors espérer être reconnu par l'Office des professions du Québec?

Au Québec, l'État a créé l'Office des professions en 1973 et a accordé un statut juridique à 38 occupations et seulement deux autres se sont ajoutées depuis. Par conséquent, il ne faut pas croire qu'à cet égard l'occupation d'éducateur en petite enfance pourrait être reconnue d'ici peu.

Mais doit-on attendre cette reconnaissance pour reconnaître nous-même cette profession et travailler à le faire reconnaître?

La définition d'un code d'éthique pour les éducateurs en petite enfance peut être un projet provincial, régional ou même local, c'est-à-dire, par service de garde. Comme il s'agit d'une démarche de réflexion sur des notions, sur des valeurs et devant aboutir à des consensus, il n'est certes pas trop tôt pour commencer.

Qu'est-ce qu'un code d'éthique peut apporter?

Un code d'éthique peut apporter un document tangible et concret permettant :

- de définir les personnes ou les groupes de personnes envers lesquelles le personnel éducateur a des responsabilités professionnelles et les responsabilités qui sont reliées à chaque groupe;
- de définir les buts fixés individuellement à titre de professionnel;
- de déterminer les principes, les valeurs professionnelles qui doivent guider une approche personnalisée en tentant de répondre aux besoins en tant que professionnel.

Finalement, il est clair qu'en se dotant d'un code d'éthique, le personnel éducateur en services de garde s'engagera activement dans une démarche de reconnaissance professionnelle.

Claudette Pitre-Robin

Lilian G. Katz

La reconnaissance du travail en services de garde : est-ce un passe-temps ou une profession comme une autre ? Forum

Animatrice
Nicole Simard
Présidente
Commission de l'évaluateur
Conseil des collèges du Québec

Denise Dextraze
Présidente des Syndicats d'intervenantes en garderie
Centrale de l'enseignement du Québec

Jean-François Cardin
Professeur
Techniques d'éducation en services de garde
Collège Marie-Victorin

Christiane Larochelle
Responsable de famille de garde
Agence de services de garde *Aux petits compagnards*

Louise Mandeville
Présidente
Association des éducateurs et éducatrices en petite enfance

Yves Rochon
Comité provincial des syndicats en garderie
Confédération des syndicats nationaux

Intervention de Denise Dextraze
Présidente des Syndicats d'intervenantes en garderie
Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)

Des femmes et des enfants

La reconnaissance, ça commence par les mots. En effet, les étudiantes et celles qui leur enseignent, les cuisinières, les éducatrices et les coordonnatrices sont à 95% des femmes. Pourtant, les portes sont largement ouvertes pour que les hommes s'[illegible] de la porte. Leur présence dans nos milieux serait un apport important pour modifier les modèles dominants qui confinent les femmes et les hommes dans des rôles quasi-exclusifs.

Il est donc évident que la reconnaissance de nos métiers passe par celle du travail des femmes qui a toujours été fait gratuitement dans le privé. Nous avons repris le témoin de la course à obstacles qui est l'accession des femmes à l'égalité réelle. Nous reprenons la main des enfants qui ne relèvent plus exclusivement de la responsabilité des mères. Ces mêmes enfants qui risquent de se noyer dans un contexte de pauvreté, de violence et d'isolement.

Le défi de l'accès à une réelle reconnaissance est grand, mais nous sentons, de la part des participantes, une détermination à ce que la situation change. Nous en avons assez de la pauvreté, de la précarité et de l'exploitation éhontée dont nous faisons l'objet.

En service de garde, près de la moitié des travailleuses, éducatrices à temps plein, retirent un salaire qui est inférieur au seuil de la pauvreté, selon les chiffres de Statistique Canada, 1990, base 1986. Et c'est plus de la moitié si elles travaillent dans une garderie à but lucratif ou encore si elles sont [illegible].

Investir aujourd'hui pour économiser plus tard

En réponse à ces constatations et aux solutions qui se chiffrent en dollars, on nous dit qu'il n'y a pas d'argent. Il faut admettre que notre société se retrouve dans une situation précaire. Nous sommes de plus en plus confrontées aux choix que nous devons faire et à ceux qui ont été faits dans le passé. Que l'on pense à une fiscalité de moins en moins progressive où les contribuables dont les revenus dépassent les 100 000 $ sont imposés à 15 % alors que les 10 000 $ à 20 000 $ le sont à près de 11 %. Sans oublier la part du budget du Québec qui est allouée au financement des services de garde, aux subventions aux parents et à l'administration de l'Office des services de garde à l'enfance totalise, en 1991-1992, 150 $ millions, c'est-à-dire 0,4 % des dépenses de l'État. Il nous est permis de questionner les volontés politiques qui permettraient une réelle accession à l'égalité pour les femmes, et de douter du caractère prioritaire de la condition de nos enfants ainsi que des possibilités d'intervenir tôt auprès des enfants pauvres, délaissés, abusés ou tout simplement en besoin de garde et de socialisation.

Pourtant, le Ministre de l'Éducation, Michel Pagé, reconnaît le caractère déterminant des premières années de la vie pour l'adaptation scolaire. Il emboîte ainsi le pas à de nombreux autres groupes tels : la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, le Conseil des affaires sociales et, plus récemment, le Groupe de travail pour les jeunes, présidé par Camil Bouchard. Tous ces intéressés du monde de l'éducation ou de ceux des services de santé et des services sociaux ont confirmé ce que nous vivons et savons, comme intervenants en services de garde : l'investissement fait à la petite enfance est garant d'un avenir meilleur pour nos citoyens futurs.

Cette reconnaissance de la prévention est aussi chiffrée en terme d'économie réalisables. Le Conseil des affaires sociales, se basant sur une étude américaine, affirme que chaque dollar investi dans l'éducation préscolaire et dans la réadaptation scolaire fait économiser près de 25 $ en soins de santé, en rééducation et coût de détention et en redoublement scolaire. Si nous divisons par 10 cette affirmation pour tenir compte d'une marge d'erreur, de la contribution spécifique des services de garde et pour s'assurer d'une plus grande crédibilité auprès des personnes très sceptiques, nous pouvons affirmer que pour chaque milliard de dollars investi dans les garderies, le gouvernement en économiserait 2,5.

Une concertation incontournable

Malgré tout, nous pouvons dire que la conjoncture est favorable. Les différents rapports ou plans d'action mentionnés ci-dessus partagent largement les préoccupa-

tions liées aux enfants. Par conséquent, la Ministre déléguée à la Condition féminine, Violette Trépanier, qui prépare son plan d'action quinquennal en matière de condition féminine, et le Conseil de la famille qui fait de même pour les deux années qui viennent, n'ont d'autre choix que de tenir compte de ces renseignements et des recommandations qui en découlent.

Quant à nous, notre espoir de changement réside dans le regroupement de nos forces. Car si les gouvernements sont souvent aveugles, ils sont rarement sourds. Il nous faut reconnaître nos alliés et les alimenter. Mais, nos meilleures alliées, ce sont nous-mêmes, un groupe majoritairement composé de femmes qui doit se serrer les coudes pour se faire reconnaître.

Intervention de Christiane Larochelle

Responsable de famille de garde
Agence de services de garde *Aux petits campagnards*

Si anciennement, garder des enfants à la maison, aurait pu être un passe-temps, aujourd'hui, être responsable de famille de garde, c'est un choix : un choix de travail, un choix parce qu'on aime travailler avec des enfants, un choix parce qu'on veut accompagner quotidiennement nos propres enfants tout en continuant de gagner sa vie, un choix parce qu'on croit que l'avenir de notre société dépend des enfants d'aujourd'hui.

La personne responsable de famille de garde est travailleuse autonome. Elle accueille dans son milieu familial jusqu'à six enfants, si elle est seule. Elle ne crée pas un milieu artificiel, il est là ... Le milieu familial favorise le développement socio-affectif. Le service offert est personnalisé. C'est dans ce contexte que la personne responsable de famille de garde crée ses conditions de travail. Quand elle choisit d'adhérer à une agence, elle choisit d'améliorer ses conditions de travail, en brisant l'isolement, en se donnant accès à du support, à l'expertise d'un personnel compétent, à des services, à des outils, à des assurances collectives, à des subsides pour elle-même et pour sa clientèle.

Plusieurs facteurs régissent ses conditions salariales : le milieu économique (région/municipalité), la concurrence avec d'autres responsables de famille de garde, d'autres services, avec la garde non-régie qui, elle, est souvent à rabais ... et aussi son habileté et son assurance à négocier son salaire, des vacances payées, des congés fériés payés. Sachant, qu'au Québec, le salaire horaire moyen d'une personne responsable de famille de garde est bas, comme dans n'importe quelle autre petite entreprise, on comprend d'emblée qu'il est souvent nécessaire d'accumuler les heures pour arriver à boucler ses fins de mois. Mais il faut croire qu'il y en a qui choisissent de le faire puisqu'elles arrivent à en vivre, à se payer une hypothèque, une voiture, à faire vivre des enfants, et cela quelquefois sans le support d'un conjoint.

Le principal obstacle à la reconnaissance de son travail, est certainement la perception que la personne responsable de famille de garde elle-même a de son travail, par rapport à celle qu'a la société de ce métier (la femme qui est dans le plus traditionnel des traditionnels. Même si le milieu familial favorise le développement socio-affectif, il est difficilement mesurable avec des outils qui ne savent que mesurer des formations académiques et de hauts salaires. Peut-être faudrait-il plutôt considérer les résultats?

S'il est vrai qu'il faut améliorer les conditions de vie et de travail des responsables de famille de garde, il faut aussi préserver son autonomie dans son travail, car c'est ce qui permet d'offrir aux parents et aux enfants un service personnalisé et adapté à leurs besoins. Pour continuer à offrir une service adapté de qualité, la personne responsable de famille de garde a besoin de sentir qu'elle est encore maître chez elle, qu'elle contrôle ses interventions. En milieu familial, le parent ne magasine pas seulement une place, mais un mode de vie, une philosophie à laquelle il croit et qui est véhiculée par le service qui veillera sur ses enfants. La valeur du milieu familial, c'est l'autonomie de ses responsables de famille de garde qui y développent leur propre dynamique.

Intervention de Yves Rochon

Comité provincial des syndicats en garderie
Confédération des syndicats nationaux (C.S.N.)

Le thème de ma présentation sera de démontrer que si on prend le salaire comme critère de reconnaissance sociale d'un emploi, le travail en garderie est tout aussi non reconnu et donc considéré comme un passe-temps, au Québec en 1992, qu'il l'était au tout début du réseau des garderies il y a 10 ans. Cette démonstration, nous la ferons principalement en comparant les données de deux enquêtes menées auprès de nos membres, respectivement en juin 1982 et en juin 1991.

Le cadre de l'enquête de 1991

- Menée dans les 150 garderies syndiquées C.S.N. du Québec;
- Total de questionnaires remplis : 1 030, soit 50 % de nos membres et 14 % du personnel total des garderies sans but lucratif;
- Deux précisions à tenir compte quant aux données sur le salaire :

1. Il s'agit de données issues de garderies syndiquées seulement. La dernière enquête sur le sujet (menée par l'Université de Montréal en 1984) indiquait un salaire plus élevé de 50 cents l'heure dans les garderies sans but lucratif syndiquées que dans les garderies sans but lucratif non syndiquées.
2. Il s'agit aussi de données qui excluent les salaires payés en garderies à but lucratif. Or, selon un rapport de l'Office des services de garde à l'enfance de 1991, ceux-ci sont d'environ 2,20 $ l'heure moins élevés que ceux payés dans les garderies à but lucratif.

C'est donc dire que le rattrapage serait encore plus grand que celui mentionné plus loin s'il devait tenir compte du salaire réellement offert dans toutes les garderies du Québec et pas seulement dans les garderies syndiquées auprès de la C.S.N.

- Données sur l'ancienneté

1982 : ancienneté moyenne de deux ans et demi.
1991 : ancienneté moyenne de six ans. Autres précisions : 50 % du personnel éducateur à temps complet a plus que cinq ans d'ancienneté et 15 % plus de 10 ans.

- Formation

1982 : 33 % du personnel éducateur avait une formation en petite enfance.
1991 : 64 % détiennent une formation reconnue par l'Office des services de garde à l'enfance, dont 11,8 % au niveau universitaire.

- Salaire

1982 : Salaire moyen général de 6,07 $ l'heure.
1991 : Salaire moyen général de 10,04 $ l'heure détaillé comme suit :
- coordonnatrices : 11,67 $ l'heure
- cuisinières : 9,59 $ l'heure
- concierges : 9,73 $ l'heure
- éducatrices : 9,99 $ l'heure

Donc une progression de 4 $ l'heure du salaire moyen général, en neuf ans. En tenant compte de l'inflation durant cette période, cette augmentation du salaire brute constitue un maintien de pouvoir d'achat mais aucune amélioration réelle.

Écarts avec des titres d'emploi comparables

En 1982, écart de 3,35 $ l'heure entre le salaire du personnel éducateur en garderie (6,07 $) et celui des éducateurs en centre d'accueil, classe 2.

En 1991, cet écart est de 3,50 $ l'heure, établi cette fois selon une méthode plus rigoureuse de comparaison de tâches, de responsabilités, de formation et d'ancienneté, avec les titres d'emploi suivants : personnel éducateur en service de garde en milieu scolaire, personnel enseignant au pré-scolaire, personnel éducateur en centre d'accueil, techniciens en loisirs et infirmiers-auxiliaires. Sur une base annuelle, cela représente une différence d'environ 7 000 $ entre ce que le personnel éducateur en garderie a comme revenu annuel ... et ce qu'il aurait si son travail était reconnu à sa juste valeur !

Malgré le fait que l'expérience et le niveau de formation en garderie ait pratiquement doublé depuis 10 ans, malgré aussi les nombreuses pressions exercées par le milieu durant cette période, l'écart entre le salaire reçu par les gens des garderies et ce qu'il vaut réellement sur le marché du travail est resté exactement le même. Or, cet écart est énorme, puisqu'il est de l'ordre de 35 %, si on ne considère que le personnel syndiqué à la C.S.N., et d'environ 50 %, si on considère le personnel de l'ensemble des garderies du Québec.

Écart avec le salaire des hommes

L'écart général entre le salaire des femmes et celui des hommes au Québec était de 62,5 % en novembre 1991. Pour le personnel éducateur en garderie, cet écart est encore plus grand. On peut facilement estimer que les hommes ayant une formation équivalente à celle exigée en garderie gagnent au moins 13 000 $ de plus par année, soit un revenu de 55 % plus élevé.

Il est assez évident, à partir de ces chiffres, que si les salaires sont si bas en garderie, c'est principalement dû à une discrimination exercée à l'égard des femmes. D'autre part, le fait que le travail s'effectue auprès des enfants accentue la discrimination. De plus, le fait que le personnel en garderies est en majorité composé de femmes de moins de 35 ans contribue aussi à cette discrimination.

Quelques suggestions pour arriver à éliminer réellement ces écarts avant l'an 2000

- Établissement d'une subvention de relèvement salarial, consacrée exclusivement à assurer ce rattrapage dans un délai raisonnable. La pratique des 10 dernières années a confirmé que ce rattrapage ne pouvait être assuré par les frais de garde des parents.
- Établissement d'un décret fixant un salaire minimum dans toutes les garderies du Québec, pour obliger, en particulier les garderies à but lucratif à assurer un salaire décent au personnel éducateur.

Jean-François Cardin, Christiane Larochelle, Denise Dextraze, Nicole Simard, Louise Mandeville et Yves Rochon

Mon plan de développement individuel : c'est sérieux!

Ghislaine Larocque
Chef de service
Gaz métropolitain inc.

Planifier son développement individuel représente une excellente façon de préparer son devoir, orienter ses réalisations et de prendre sa carrière ou sa vie professionnelle au sérieux. Le développement individuel englobe autant le développement professionnel que personnel. Les deux dimensions sont intimement liées surtout quand le travail constitue à accompagner, à guider et à encadrer des jeunes en développement. Les jeux, les activités et les techniques peuvent influer sur la qualité de l'intervention, mais la personnalité de l'éducateur est sans contredit l'élément crucial déterminant le climat, la qualité et l'impact de la relation.

Pourquoi se développer? Pour qui? Comment?

Se développer est une responsabilité professionnelle et personnelle. Le développement d'une personne influence grandement sa façon d'être et de faire. À travers son cheminement, l'individu est appelé à questionner sa vision du monde, à redéfinir sa raison d'être. Ses relations avec les autres s'harmonisent, son attitude face au travail se transforme et sa satisfaction générale dans la vie augmente. Peu de choses contribuent autant à se sentir bien dans sa peau qu'une expérience qui accroît son sentiment de vitalité et montre une plus grande maturité. Une personne centrée sur son développement est une personne présente à la vie, à son travail. Elle respire... Elle prend conscience de ses forces et de ses limites. Elle réussit à atteindre des résultats de façon plus satisfaisante avec autant sinon moins d'efforts. Ses collègues et les gens qui la côtoient expriment leur perception d'un niveau élevé d'énergie et soulignent souvent son rayonnement. Ses contacts avec les autres sont en général plus ouverts et transparents. Elle est prête à reconnaître et accepter l'erreur, devient plus tolérante à l'égard des autres personnes en développement.

Se développer n'apporte pas seulement des bénéfices. Certaines périodes difficiles y sont généralement associées et constituent souvent les raisons invoquées pour ne pas enclencher un processus actif de croissance. Le changement inhérent à tout développement provoque parfois des périodes marquées par la peur, le doute, le découragement. La personne peut vivre des moments de fragilité, de tristesse même. Ces périodes, quoique plus difficiles à vivre, permettent souvent à l'individu de se rapprocher de personnes-clés, de s'ouvrir et d'accepter que tout comme dans la nature, il y a des périodes sombres et des périodes de grande lumière. Elles stimulent le questionnement et obligent la personne à clarifier ses valeurs et à revoir ses priorités.

Quand on travaille dans un service de garde, se développer est non seulement une responsabilité personnelle, mais également une responsabilité professionnelle. Le contexte de travail et la mission du service offert devraient à eux seuls convaincre tout intervenant de l'importance de se développer. Tous les jours, le personnel éducateur côtoie des enfants en croissance. Tous les jours, il influence leurs apprentissages. Tous les jours, les enfants regardent le personnel, l'imitent, et le considèrent comme modèle. Comment peut-on aider un enfant à grandir quand soi-même on s'est arrêté? Comment peut-on comprendre son excitation, sa peur, son doute, ses ambitions, ses rêves, quand soi-même on a cessé d'expérimenter? Comment motiver un enfant à poursuivre son cheminement, à élargir son champ de compétence, à enrichir sa personne quand soi-même on n'y croit pas? La responsabilité de se développer appartient à chacun, mais elle devient d'autant plus grande en travaillant dans un milieu dont l'objectif premier est le développement des individus. Se développer est alors non seulement une raison d'être, une réponse à un besoin, mais aussi une question de cohérence avec les valeurs véhiculées dans le milieu de travail, avec la mission du service et sa raison d'être professionnelle.

Des attitudes favorables

Certaines attitudes caractérisent les personnes en développement. Elles acceptent de se questionner, de s'autocritiquer; elles recherchent le feedback des autres. Elles ne se découragent pas à la moindre erreur ou au moindre inconfort. Elles ont confiance de pouvoir s'améliorer. Elles ont une intention claire de s'améliorer. Elles sont prêtes à y consacrer du temps et de l'énergie. Elles recherchent des situations stimulantes pour leur développement évitant de sombrer dans une routine étouffant toute remise en question. Elles remarquent qu'un changement dans leur personne, leur tête, leur coeur ou leur corps constitue souvent un catalyseur important pour un changement professionnel.

Comment?

Trois conditions sont essentielles pour se développer : *Savoir, Vouloir, Pouvoir*. C'est ce que plusieurs nomment le SVP du développement.

■ S	■ V	■ P
– savoir ce que je veux développer	– vouloir	– pouvoir
– objectifs	– visualiser le résultat	– Pratiquer
– besoins à combler		– planifier

Il importe de *réfléchir* et de répondre à un certain nombre de questions avant de déterminer les stratégies et les activités qui sont les plus adéquates pour son développement.

- Quelles sont mes intentions à court, moyen ou long terme?
- Quel est mon niveau de satisfaction dans le travail?
- Qu'est-ce que je trouve difficile?
- Quels sont les aspects de ma personne que j'aimerais améliorer, changer?
- Qu'est-ce que les gens disent de moi?
- Visualiser la personne, le professionnel que j'aimerais devenir. Décrire le profil idéal.
- Identifier l'écart entre ce que je suis et ce que je veux devenir. M'auto-évaluer.
- Choisir les points à développer et préciser le comportement attendu.
- Choisir la stratégie. Pour cela, il faut se connaître.
- Qu'est-ce qui m'aide à mieux apprendre?
- Jusqu'à maintenant, quelles sont les expériences d'apprentissage les plus positives?

■ Entreprendre des actions
- Informer mon supérieur immédiat
- Réaliser des activités visant mon développement
- Cerner les personnes de soutien et les solliciter
- Faire le suivi - Évaluer l'impact

La compétence, une recherche personnelle et professionnelle

Carole Lavoie
Professeure

Johanne Painchaud
Professeure

Techniques d'éducation en services de garde
Collège Édouard-Montpetit

Etre éducateur : un travail de réalisation

La contribution de l'éducateur à la vie du milieu de garde, à son organisation, aux relations que se tissent est incontestablement très grande et l'éducateur constitue un élément-clé de la qualité de vie du service de garde. Dans un tel contexte, ses caractéristiques personnelles et professionnelles sont généralement mises à profit et exploitées! Nombreuses sont les compétences qu'il doit posséder mais qu'il doit aussi constamment développer.

Préoccupées par la pratique de l'éducateur en service de garde et par les éléments qui contribuent à développer son sentiment de compétence, nous avons conçu un modèle qui illustre ce processus dynamique de réalisation professionnelle. Par cet outil, l'éducateur pourra soutenir sa démarche de réflexion pour identifier ses compétences actualisées et celles qu'il perçoit en devenir.

Le processus de réalisation professionnelle : une démarche de questionnements

Tout éducateur sait combien *la relation avec l'autre et l'enfant*, plus particulièrement, engendre de réelles satisfactions mais aussi de nombreuses remises en question. Les interventions sont-elles pertinentes, justes et adéquates?

Sont-elles adaptées à l'enfant, à la situation? Reflètent-elles bien ce que ressent l'éducateur? Ces questions inhérentes à la profession sont sources à la fois d'inquiétude et de satisfaction. Paradoxalement, en effet, c'est grâce à ses questions et à ses doutes que la personne se place dans une attitude de changement et d'évolution. La personne confiante en ses ressources sait qu'elle ne peut avoir réponse à tout ou toujours avoir la solution unique et idéale. Elle cherche dans son action à raffermir la qualité de ses interventions et à varier ses stratégies selon ses besoins et les besoins de l'enfant dans une situation donnée.

Son habileté et ses capacités à intervenir aux différents niveaux que son rôle exige, ne peuvent être définies à tout jamais et lui demandent alors de s'engager dans un *processus de développement continu*. Un tel processus exige de l'éducateur, à la fois, une écoute de sa dynamique personnelle (ses forces, ses limites, ses incohérences, ses mécanismes de projection et de défenses) et une écoute de ses ressources professionnelles (les philosophies auxquelles elle adhère, ses valeurs, la connaissance qu'elle a des enfants, du milieu, les stratégies utilisées). Cette attitude d'écoute à soi et à l'autre est un art sensible qui s'apprend et s'installe *progressivement*. Dans cette perspective, l'éducateur devient un modèle pour l'enfant : une personne qui a la capacité de se rendre vulnérable, honnête et intègre.

Une démarche qui fait place à l'intuition

Dans le feu de l'action, l'esprit de l'éducateur est constamment aux aguets. Il est forcé de prendre des décisions rapidement et constamment. Ses interventions sont toujours à inventer et à créer.

Dans ce tourbillon, l'éducateur doit se faire confiance : il est guidé par son intuition et réagit finalement avec spontanéité. Chaque réponse ou chaque situation est unique et exige de l'éducateur de grandes capacités d'adaptation, d'ouverture à soi et à l'autre, de disponibilité et de création. Ce sont d'ailleurs ces qualités qui le rendent capable de poser des gestes sensés, adéquats et cohérents à travers une gamme de stratégies éducatives tout en étant centré sur sa perception, son intuition, sa sensibilité et ses émotions.

À partir de cette intuition pédagogique, l'éducateur aura recours à différents éléments théoriques qui lui permettront d'envisager la situation adéquatement, de l'expliquer, de la comprendre et d'expérimenter. Tout ce processus de réflexion permet à l'éducateur de générer une intuition pédagogique appropriée et intégrée, parce qu'enracinée dans son action quotidienne et alimentée par le recours aux éléments théoriques choisis.

Un outil de réflexion

Le processus dynamique de réalisation professionnelle que nous avons présenté comme une démarche de questionnements où la personne est en développement continu et où elle peut s'appuyer sur son intuition, s'illustre par un modèle qui définit plusieurs composantes de la démarche éducative. Le modèle se révèle un outil qui vise à soutenir la réflexion sur les gestes professionnels posés et sur leurs assises philosophiques, théoriques et pratiques. Par ce modèle, l'éducateur est amené à confronter entre elles différents composantes de sa démarche professionnelle et à les considérer en étroite interrelation (voir la figure 1).

Les différentes composantes de cette démarche sont les suivantes :

- la connaissance et l'image qu'il a de lui-même;
- la perception qu'il a de lui comme apprenant;
- ses conceptions éducatives (vision de l'enfant et de son développement, vision de l'apprentissage, vision du rôle de l'intervenant);
- ses valeurs, ses croyances et les objectifs qui en découlent et qu'il privilégie;
- l'incidence des caractéristiques de son milieu;
- les stratégies éducatives et les moyens d'action qu'il élabore et expérimente;
- les processus engendrés, par sa démarche, c'est-à-dire les retombées et l'impact de son action;
- les paramètres d'évaluation de la démarche.

Dans un processus dynamique de réalisation professionnelle, la personne est amenée à développer des habiletés spécifiques pour chacune des composantes cernées. Ainsi, sur le plan de l'image de soi, elle cherche à définir ses propres ressources, ses intérêts, ses motivations, ses besoins. Afin de reconnaître la perception qu'elle a d'elle-même comme apprenant, la personne questionne sa façon d'apprendre et ses expériences d'apprentissage et de socialisation. En ce qui concerne la

philosophie éducative personnelle, l'éducateur situe ses conceptions et ses croyances éducatives. Par la suite, il est amené à dégager les valeurs et les objectifs qu'il privilégie. Dans cette réflexion, il doit tenir compte des contraintes imposées par son milieu et par cela, il procède à l'établissement des caractéristiques du milieu. En ce qui a trait aux stratégies éducatives et aux moyens d'action, il détermine ceux auxquels il a recours et qui sont en cohérence avec ce qu'il est. Par la suite, il clarifie les processus engendrés, par sa démarche, en considérant les retombées de son action éducative sur lui, sur l'enfant, sur le groupe, sur d'autres intervenants et sur l'environnement. Finalement, il s'inscrit dans un processus d'évaluation par une réflexion continue, sur chacun des aspects de ce processus de réalisation professionnelle.

Dans ce processus de réalisation professionnelle : l'importance de s'observer et de se voir changer.

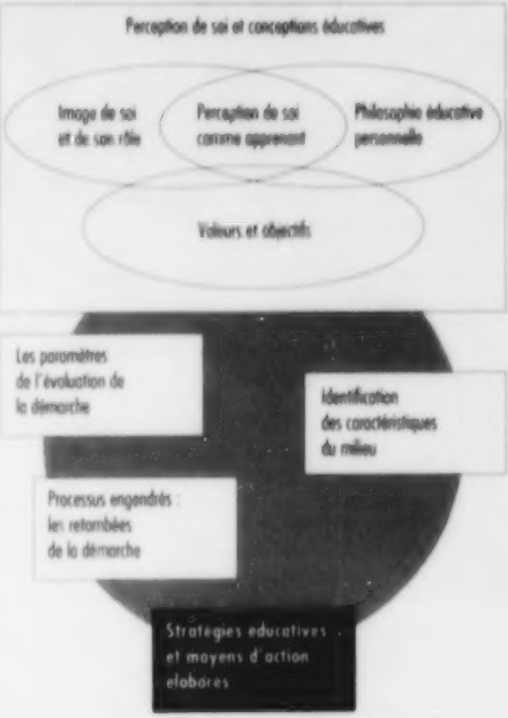
C'est donc par l'observation méticuleuse des gestes posés quotidiennement, de leur sens et de leurs effets sur l'éducateur, sur l'enfant et sur l'environnement que l'éducateur pourra réagir et poser des gestes responsables, autant pour sa croissance personnelle et professionnelle que pour la croissance de l'enfant et du milieu qui l'environne.

L'éducateur, dans un premier temps, observe, puis décode, interprète, et analyse la situation à laquelle il est sensible. Il évalue ensuite l'engagement à venir. Puis, il agit et expérimente. Finalement, il évalue l'action posée et savoure l'accomplissement réalisé.

Le processus dynamique de réalisation professionnelle, par la démarche qu'il propose à l'éducateur, l'amène progressivement à cerner ses compétences et à les utiliser au maximum, tout en sachant que tout est en mouvement. L'analyse et la compréhension des divers éléments de sa réalité donnent à l'éducateur le pouvoir d'agir en tout temps sur son choix et lui permettent de cerner les limites ou contraintes personnelles ou celles liées au milieu. Finalement, grâce à cette démarche faite de réflexion et d'action, de constants retours sur ce qui est fait et ressenti, l'éducateur se réapproprie son pouvoir de choix sur ses façons d'être et de faire.

Figure 1

Le processus dynamique de réalisation professionnelle



Johanne Painchaud et Carole Lavoie

Relation agence et responsable de famille de garde

Lise Mercier
Directrice
Aux Petits Compagnards inc.

Selon la *Loi sur les normes du travail* et le *Code du travail*, le travailleur autonome n'est pas un salarié. La personne responsable d'un service de garde en milieu familial n'a donc pas de lien employé à employeur avec l'agence qui l'a reconnue. Cependant, rien ne l'empêche de conclure une entente pour recevoir des services de l'agence moyennant certains frais.

La mise sur pied d'une agence de services de garde en milieu familial

Selon la *Loi sur les services de garde à l'enfance* (article 38) la personne responsable d'un service de garde en milieu familial fixe le montant de la contribution qu'elle exige pour les enfants qu'elle reçoit. Elle doit aviser par écrit l'agence du montant de cette contribution et de toute modification.

La mission de l'agence est avant tout de veiller à la qualité des services de garde offerts par les responsables de famille de garde en ce qui a trait à la sécurité et au développement harmonieux des enfants.

L'agence de services de garde en milieu familial reconnaît, à titre de responsable d'un service de garde en milieu familial, une personne qui lui en fait la demande et qui répond aux critères qu'elle a établis relativement aux normes de fonctionnement, à l'inscription, aux visites, aux références.

La personne responsable de famille de garde doit remplir les conditions prévues par la Loi :

- fournir aux enfants des services de garde et des activités favorisant leur développement sur les plans physique, intellectuel, affectif, social et moral (programme d'activités, expérience);
- se soumettre au contrôle et à la surveillance de l'agence qui l'a reconnue (visite imprévue ou non, cours de formation, contrat, évaluation, réévaluation);
- respecter le maximum d'enfants qu'elle s'est engagé à recevoir (visite, fiche d'assiduité);
- tenir une fiche d'inscription et d'assiduité pour chaque enfant (et préparer la feuille d'assiduité pour le taux d'occupation et l'aide financière);
- aviser par écrit l'agence de la contribution exigée pour les enfants reçus (aide financière).
- coordonner l'ensemble des services de garde offerts par les personnes reconnues
- offrir un soutien professionnel et technique aux personnes reconnues (ressources pédagogiques, information, cours de formation, visite, écoute, conseil, guide);
- promouvoir le développement des services de garde en milieu familial (responsable de famille de garde, service de l'agence, publicité);
- maintenir un service d'information sur les services de garde en milieu familial disponibles.
- contrôler et surveiller les personnes reconnues. L'agence verra à élaborer et à appliquer une politique assurant la réévaluation des aptitudes à offrir un service de garde de ces personnes et l'inspection de leur résidence selon les normes qu'elle aura établies (évaluation psychosociale, milieu physique, cours de formation, visite, engagement) ...

  À partir de la Loi qui sert présentement de base, c'est la responsabilité des conseils d'administration de se donner des moyens pour assurer la qualité des services de garde.

Quel pourrait être le contenu d'une prochaine réglementation?

Une nouvelle réglementation visant à uniformiser les agences en ce qui concerne la qualité des services offerts pourrait traiter des éléments suivants :

■ **Personnel de l'agence**
- expérience
- habileté à communiquer
- planifier et organiser

■ **Archives**
- dossiers des parents et des responsables de famille de garde

■ **Reconnaissance d'un responsable de services de garde en milieu familial**
- demande écrite (ce qu'on y retrouve)
- entrevue
- visite de la résidence
- programme d'activités
- réévaluation
- suspension/révocation

■ **Qualités requises pour devenir responsable de famille de garde**
- 18 ans
- communication
- santé
- milieu de garde assurant santé, sécurité et bien-être aux enfants
- programme d'activités
- aptitude en gestion de dossiers
- critères pour l'assistant
- assurance-responsabilité
- premiers soins et formation d'au moins 24 heures

■ **Conditions d'hygiène, de salubrité et de sécurité**
- médicaments
- maladie, accident
- liste téléphonique
- matelas

■ **Conditions en ce qui concerne l'ameublement, l'équipement**
- trousse de premiers soins
- détecteur de fumée
- literie

La formation du personnel oeuvrant en service de garde en milieu scolaire

Céline Michaud
Représentante
Ministère de l'Éducation du Québec

Historique

- Phase d'expérimentation des services de garde en milieu scolaire :
  - mars à juin 1978 : 15 commissions scolaires;
  - septembre 1978 à juin 1980 : 35 commissions scolaires (5 000 élèves).

- Phase de développement (1981-1991) :
  - augmentation du nombre de commissions scolaires qui offrent ce service de 35 à 125;
  - augmentation du nombre d'écoles qui ont un service de garde de 264 à 735;
  - augmentation du nombre d'enfants gardés : de 8 374 à 50 000.

Pendant cette période, deux catégories d'emploi se sont ajoutées à la convention collective des personnels de soutien des commissions scolaires, et le plan de classification fait état des qualifications requises suivantes :

Être titulaire d'une attestation de Secondaire IV, avec option appropriée, ou être titulaire d'un diplôme ou d'une attestation d'études dont l'équivalence est reconnu par l'autorité compétente et avoir quelques années d'expérience pertinente dans des domaines qui exigent une discipline personnelle et des aptitudes sur le plan de la psychologie et des relations humaines.

Le *Guide d'organisation sur les services de garde en milieu scolaire* prévoit que le personnel engagé doit satisfaire minimalement à quatre conditions.

Réalité de la formation initiale du personnel dans les services de garde en milieu scolaire

Les résultats de recherche ou de sondage du ministère de l'Éducation révèlent que près de 70 % des responsables possèdent au moins un diplôme d'études collégiales.

Figure 1

Répartition des responsables selon le dernier niveau d'études réussies
Mai 1988

Niveau d'études	Nombre de responsables	Pourcentage
Primaire	3	1,0 %
Secondaire général	78	24,9 %
Secondaire professionnel	13	4,2 %
D.E.C. en Techniques d'éducation en services de garde	48	15,3 %
Autres diplômes collégiaux ou équivalents	75	24,0 %
Universitaire	96	30,6 %
Total	313	100,0 %

Figure 2

Répartition du personnel préposé selon le plus haut niveau d'études atteint et le nombre de services où se trouve ce personnel
Mai 1988

Niveau d'études	Nombre de personnes	Nombre de services de garde
Primaire	92	34
Secondaire sans diplôme	80	60
Diplôme d'études secondaires	329	162
Collégial sans diplôme	71	49
D.E.C. en Techniques d'éducation en services de garde	90	67
Autres D.E.C. (ou équivalent)	183	98
Premier cycle universitaire sans diplôme	87	57
Diplôme de premier cycle universitaire	20	101

Recommandations sur les exigences minimales de formation

- La Fédération québécoise des directions d'école (F.Q.D.E.) : Secondaire V.
- La Fédération des commissions scolaires du Québec (F.D.C.S.Q.) : souhaitable d'exiger plus qu'un Secondaire IV, demande de surveiller la hausse des coûts de garde.
- L'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (A.S.G.M.S.Q.) : demande d'établir les mêmes exigences que dans les services de garde en garderie (une personne sur trois avec un D.E.C.).
- La Fédération des travailleurs du Québec (F.T.Q.) recommande d'exiger un Secondaire V.
- La Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.) propose un D.E.C. pour le poste de responsable.

Formations existantes

- *Au collégial* : le D.E.C. (trois ans) = diplôme; C.E.C. (deux ans) = certificat; A.E.C. (un an) = accréditation.
- *À l'université* : baccalauréat et certificat relatifs à la petite enfance, aux loisirs, aux arts ou à l'éducation.
- *Au secondaire* : rien n'est offert à l'enseignement professionnel.

Soutien à la formation ou au perfectionnement

Aucun montant spécifique n'est prévu dans la convention collective pour le perfectionnement d'une personne travaillant à temps plein. Un montant de 11 % du traitement est versé à la personne salariée pour compenser les avantages sociaux suivants : congés spéciaux, jours fériés, régimes d'assurances, *perfectionnement* et compensation à la C.S.S.T.

D'après la recherche effectuée par le ministère de l'Éducation du Québec, plus de 40 % des commissions scolaires permettent au personnel des services de garde d'obtenir du perfectionnement pendant les heures de travail. Elles utilisent, à cet effet, une partie de la subvention de fonctionnement et elles contribuent parfois à même leur propre budget. On peut dire qu'un peu plus du tiers des services de garde auraient bénéficié de perfectionnement en 1987-1988.

Les occasions de perfectionnement sont les congrès, les colloques, les cours de premiers soins, entre autres. L'A.S.G.M.S.Q. offre aussi des ateliers de formation ou de perfectionnement à ce personnel.

Influences de la formation du personnel

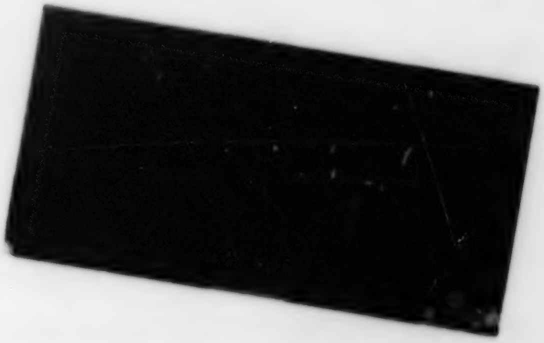
- Bien-être des enfants gardés.
- Harmonisation des rapports humains.
- Saine gestion financière et matérielle.
- Interventions plus adéquates.
- Qualité des services améliorés.

Références

BÉGARD-HÔ, Francine. *Les services de garde en milieu scolaire en 1988*. Document de recherche et de développement, ministère de l'Éducation du Québec, mars 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Direction de la coordination des réseaux. *Guide d'organisation des services de garde en milieu scolaire*. Document d'information, juin 1991.

Les mémoires présentés lors de la Commission parlementaire sur le projet de politique sur les services de garde à l'enfance.



Charles Caouette et Sylvie Mercille

Céline Michaud

L'éducateur en service de garde comme médiateur d'apprentissage, une expérience de perfectionnement professionnel

Charles E. Caouette
Professeur titulaire

Sylvie Marcille
Assistante de recherche

Département de psychologie
Université de Montréal

La problématique générale

Le programme de perfectionnement professionnel dont il sera ici question doit, tout d'abord, être situé selon sa finalité première et essentielle : le développement intégral de l'enfant et la prévention.

Le développement intégral

Ce que vivent les enfants d'aujourd'hui est loin d'être facile. Ils ont, en effet, de moins en moins de place et d'importance dans la société actuelle. Des enfants toujours plus nombreux sont négligés et souffrent de solitude; beaucoup d'autres sont maltraités et sont victimes de violence, d'abus sexuels et d'abus de pouvoir.

Quant aux parents, ils sont eux-mêmes victimes de la crise économique, de la crise des valeurs et de conditions stressantes de vie et de travail. Beaucoup d'entre eux deviennent ainsi de plus en plus obsédés par la performance, la discipline et l'excellence. De sorte que des parents, qui ont et qui prennent moins de temps pour s'occuper de leurs enfants, deviennent toujours plus exigeants à l'égard de leurs enfants et de ceux à qui ils les confient.

La prévention des échecs

Il y a également lieu d'être troublé par le taux croissant des échecs et des abandons scolaires, de même que des suicides d'adolescents. Il faut surtout prendre conscience de ce que vivent un très grand nombre de jeunes à l'école : dévalorisation, démotivation, marginalisation, déprimes et somatisation.

Il est important de rappeler que ce programme ne vise pas, d'abord, à stimuler davantage les enfants, à les rendre plus performants et compétitifs. Les enfants semblent déjà surstimulés, poussés et stressés. Donc, le but du programme est de les aider à mieux se développer et à être en meilleure santé globale. Et pour ce faire, le programme vise à améliorer la qualité de vie et à mieux les outiller sur le plan cognitif et intellectuel, c'est-à-dire aider chaque enfant à mieux actualiser les ressources réelles dont il dispose.

L'approche A.P.I. : actualisation du potentiel intellectuel

L'intelligence est définie différemment selon le cadre théorique auquel se réfèrent les auteurs. Ainsi, pour les psychométriciens, «l'intelligence, c'est ce que mesure un bon test d'intelligence». Pour notre part, nous définissons l'intelligence comme «un ensemble de ressources qui permettent à l'individu de comprendre, de se comporter et de communiquer avec efficacité, aisance et harmonie».

On a longtemps cru que les individus venaient au monde avec une intelligence déjà toute organisée, que celle-ci était mesurable (les fameux QI) et demeurait stable tout au long de leur vie.

Piaget, entre autres chercheurs, a démontré que l'intelligence se structurait progressivement, devenait de plus en plus complexe et diversifiée, selon de grandes étapes bien définies.

Les psychologues cognitivistes et les spécialistes du traitement de l'information ont, pour leur part, démontré de quelle façon travaille l'intelligence, comment celle-ci apprend à traiter l'information et à résoudre des problèmes. C'est de ces derniers chercheurs, notamment Feuerstein et Sternberg, que Pierre Audy (docteur en psychologie appliquée et professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières), s'est inspiré pour développer un modèle intégrateur et un nouveau programme d'intervention qu'il a appelé A.P.I. : actualisation du potentiel intellectuel.

Dans son modèle, Audy identifie un total de 56 stratégies de résolution de problèmes : 7 métacomposantes, 19 stratégies d'observation (ou d'input), 18 stratégies d'élaboration et 12 stratégies de réponse (ou d'output).

Ces stratégies se développent par les expériences d'apprentissage *direct* et, surtout, par les expériences d'apprentissage *médiatisé*. Le médiateur joue un rôle tout à fait fondamental dans le développement intellectuel et cognitif des jeunes : d'une part, le médiateur agit sur les stimuli en structurant ceux-ci, en les adaptant à l'individu et en les rendant signifiants; d'autre part, il agit sur l'organisme ou l'individu en aidant celui-ci à développer de nouvelles structures rendant possibles de nouvelles activités mentales (telles les opérations de logique concrète et formelle). Mais le rôle le plus important du médiateur nous paraît celui qui consiste à aider l'individu à développer des *habitudes fonctionnelles* de résolution de problème; c'est lorsque l'individu utilise *spontanément* et de *façon courante* les capacités développées qu'il devient *réellement efficient* sur le plan cognitif.

Le programme de perfectionnement professionnel

Le programme comportait évidemment une partie théorique et une partie pratique, avec démonstrations et mises en situation supervisées.

L'assistante de recherche, responsable de l'application du programme, a rencontré près de 12 fois sur son lieu même de travail le personnel éducateur et travaillé avec les équipes comme telles, incluant le personnel de direction des services de garde. Les cours plus théoriques avaient lieu le soir et duraient environ 2 h 30; tandis que les supervisions se faisaient le jour sur une base individuelle ou par petits groupes.

Comme il s'agit essentiellement d'une recherche-action (voir Caouette, 1991), l'objectif consiste avant tout à mettre au point le programme de perfectionnement en interaction avec les éducateurs du milieu, à l'évaluer et à en déterminer les conditions de généralisation.

Évaluation et prospective

L'expérience déjà entreprise auprès du personnel éducateur de trois services de garde en garderie, et qui doit se poursuivre dans deux autres garderies en 1992, permet de dégager les données suivantes :

- Le programme de formation répond à des besoins réels, il est très apprécié dans son contenu, son approche pédagogique et son organisation (grandementfacilitée par les autorités et équipes en place).
- La formation doit être poursuivie afin que les concepts soient mieux intégrés et les habiletés d'intervention davantage maîtrisées.
- Il reste à mettre au point d'autres outils pédagogiques (matériel, activités, guides vidéo, entre autres).

En conclusion, la recherche-action se déroule bien et fait ressortir la nécessité de poursuivre plus avant le perfectionnement du personnel éducateur et de mettre au point des outils pédagogiques qui favoriseront les démarches d'auto-formation assistée.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Pour des services de soutien pédagogiques et professionnels

Sylvie Bradette
Lise Lemelin

Personnes-ressources
Alliance des garderies du Québec

Le projet

L'objectif général du projet est de tenter de répondre aux besoins de soutien professionnel, de ressourcement, de formation et d'information du personnel, des conseils d'administration et des parents des services de garde membres de l'Alliance des garderies. Les besoins avaient déjà été largement signifiés et la mise sur pied d'un service de personnes-ressources devait permettre d'y répondre.

Quatre volets ont été définis pour permettre d'atteindre l'objectif général :

- soutien pédagogique;
- soutien pour les enfants présentant des besoins particuliers;
- ressourcement et formation;
- information et communication.

Le soutien en pédagogie et animation

La personne-ressource en pédagogie se définit comme : «celle qui accompagne un groupe et aide à faire émerger, à faciliter le déploiement de ce qui tend à s'exprimer et à prendre forme». Les interventions s'effectuent dans la perspective d'un processus de résolution de problème.

Une enquête intitulée *Portrait pédagogique des garderies des régions 03-12* a démontré la nécessité de diriger l'intervention du service de soutien vers l'élaboration de la structure pédagogique, tout en assurant un support vis-à-vis de son application en termes d'attitudes et d'intervention.

Les problématiques les plus caractéristiques sont la formation sur mesure, la démarche pédagogique, les attitudes et les interventions, l'élaboration de la structure pédagogique. Différents types de rencontres ont permis un suivi adéquat...

Ce support direct a suscité de la motivation et la prise en charge du leadership pédagogique au sein des équipes, en plus de solutionner de nombreuses difficultés. Toutefois, le temps accordé pour l'élaboration d'instruments de travail, la recherche de documentation, les lectures, est nettement insuffisant.

Le soutien pour les enfants présentant des besoins particuliers

Le «travail sur le terrain» est l'approche privilégiée afin d'assister le personnel des services de garde, surtout les éducateurs, dans l'élaboration de solutions et d'outils s'adressant aux enfants qui présentent des besoins particuliers.

Les enfants visés sont tous ceux qui exigent une intervention spéciale de la part des gens qui les côtoient, et ce pour une période variable, en matière :

- d'adaptation du milieu physique;
- de recherche d'une plus grande compréhension et de modifications dans l'attitude de l'adulte;
- de stimulation.

Les besoins du personnel en ce qui a trait à ces enfants peuvent se résumer au terme «support» et les moyens privilégiés à cet égard sont :

- **l'intervention individuelle**, soit des rencontres avec la personne responsable de l'enfant, et parfois la directrice ou les parents;
- **les rencontres d'équipe**, soit pour discussions de cas ou pour une formation sur mesure au sujet d'un problème vécu au service de garde;
- **l'élaboration d'instruments de travail**, afin d'aider le personnel à mieux répondre aux besoins particuliers de certains enfants;
- **la rédaction** d'un *Guide pour l'élaboration d'une politique d'intégration des enfants présentant des besoins particuliers en service de garde, un pas de plus...*

Le ressourcement et la formation

Afin de soutenir l'action du personnel éducateur dans tous les aspects de la vie en service de garde et contribuer à l'acquisition de nouvelles compétences, les activités élaborées visent la complémentarité et la continuité avec la formation offerte par les institutions scolaires. La formule des journées-ateliers a été retenue comme un des moyens les plus susceptibles de répondre aux besoins de formation et d'information du personnel des garderies membres de l'Alliance.

Le haut taux de participation et la très grande satisfaction des participants incitent à croire que le contenu de ces journées ateliers répond adéquatement au besoin de formation continue du milieu.

L'information et les communications

L'objectif premier du service en communications est de mettre en place des moyens d'information au sujet des services de garde, qui soient à la fois efficaces et accessibles aux gens du milieu afin d'accroître les liens et les échanges entre partenaires d'un même milieu et partenaires extérieurs partageant les mêmes intérêts liés à la petite enfance.

Le soutien professionnel en communications comporte deux volets, soit l'information et la documentation.

Afin de réaliser l'objectif d'information du milieu, l'Alliance a créé différents outils de promotion et de diffusion. Elle a favorisé la création d'un matériel promotionnel qui visait à faire connaître l'Alliance et ses services auprès des milieux sensibles aux questions de la petite enfance. La promotion de la qualité de vie dans le milieu des services de garde en garderie a été au coeur de plusieurs activités (prix mérite *Tournesol*, gala). La création et la diffusion d'une revue intitulée le *Monde des Zéro-5 ans* ont aussi monopolisé beaucoup d'énergie.

Le volet documentation prend essentiellement la forme d'une entente entre l'Alliance des garderies et le Collège de Sainte-Foy, visant à rassembler, à compiler et à rendre disponible la documentation concernant les services de garde. Le Centre de ressources en service de garde (C.R.S.G.) a été inauguré au printemps 1991.

Créer des liens entre les intervenants des milieux de garde demande l'investissement d'efforts continus, de même que l'élaboration et le maintien de moyens de communication adaptés aux besoins. Les outils développés par le service en communications ont été reçus de façon très favorable.

Les recommandations

Les services de soutien aux services de garde, en ce qui a trait à la pédagogie, à l'intégration des enfants présentant des besoins particuliers et aux communications, sont nécessaires pour l'amélioration de la qualité de vie en service de garde. Le degré de responsabilité du personnel travaillant en service de garde et l'envergure de son mandat rendent nécessaire la mise en place de ressources professionnelles et la création d'outils pour le supporter dans l'atteinte de ses objectifs.

Le travail poursuivi durant deux ans nous amène à faire quelques recommandations concernant le soutien professionnel dans les milieux de garde.

- Il est recommandé que des services de soutien professionnel soient développés, pour répondre aux besoins du personnel des services de garde, en ce qui concerne la pédagogie, les enfants présentant des besoins particuliers et les communications. Ces services devraient s'attacher davantage à fournir le support nécessaire au personnel, par un travail sur le terrain.
- Il est recommandé que les services de soutien professionnel en pédagogie et ceux pour les enfants présentant des besoins particuliers soient mis sur pied conjointement, pour une intervention plus cohérente et plus efficace.
- Il est recommandé que le lien famille-service de garde soit particulièrement favorisé, dans l'approche de la personne-ressource en pédagogie et dans celle de la personne-ressource pour les enfants présentant des besoins particuliers. Une intervention efficace exige une collaboration étroite du parent et du personnel éducateur. La présence d'une personne-ressource peut faciliter l'établissement de cette collaboration.
- Il est recommandé que la formation et le ressourcement du personnel des services de garde soient assurés de façon continue, par la mise en place d'activités accessibles et pertinentes, à l'exemple des journées-ateliers. Cette formule rejoint les préoccupations et le quotidien du personnel.
- Il est recommandé que des liens étroits de collaboration soient établis avec les ressources du milieu (centres spécialisés, C.L.S.C., D.S.C, D.P.J., collèges, et autres) afin de cultiver les échanges et le support apporté au personnel des services de garde.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Stress et relation éducative

Huguette Bégin
Professeure

France Farley
Étudiante

Département de psychologie
Université de Montréal

Depuis une quinzaine d'années, les milieux de garde à l'enfance cherchent à cerner les critères qui caractérisent une approche éducative de qualité. Les intervenants et chercheurs s'entendent pour considérer la «relation éducative» comme une dimension essentielle dans une approche éducative de qualité. Définie de façon plus formelle, la relation est «un ensemble de rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque ... rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables» (Postic, 1979). Pour Caouette (1989), cependant, la relation éducative est fondamentalement une «relation dans laquelle le pouvoir de l'éduquant est totalement *mis au service du processus de croissance* de l'éduqué». Cette nuance est importante car les relations que nous avons ne sont pas toutes éducatives, par exemple avec les voisins; à l'école, on parlera de «relation pédagogique» lorsqu'on est davantage centré sur la transmission de contenus, sauf dans le cas des écoles alternatives où la relation est vraiment centrée sur le processus de croissance et d'apprentissage de l'enfant. Quand on établit une relation éducative, on le fait avec tout notre bagage : *nos émotions*, nos attentes, nos valeurs; *nos ressources personnelles* (patience, confiance en soi, créativité, confiance dans les autres, authenticité; *nos habiletés professionnelles* (capacités d'organiser, de planifier, de prendre des responsabilités, d'observer, d'intervenir adéquatement et d'évaluer); *nos connaissances*.

Cette relation éducative va donc teinter l'application de tout programme pédagogique et, inversement, les éléments du programme vont influer sur la relation éducative.

Il s'agit donc d'une relation dynamique, en mouvement, et qui met en présence deux partenaires. Par ailleurs, pour établir une *relation de qualité* avec les enfants, le personnel éducateur doit trouver une réponse satisfaisante à ses propres besoins.

L'éducateur a besoin de se *sentir en croissance* sur les plans personnel et professionnel et de ne pas vivre un processus d'épuisement et de burnout.

Différentes recherches ont permis d'isoler trois effets majeurs du stress vécu par le personnel éducateur en service de garde en garderie, à savoir : l'insatisfaction au travail, le roulement du personnel et l'épuisement professionnel (Curbow, 1990). De chacun de ces problèmes, découlent des répercussions qui, à leur tour, peuvent avoir une portée sur ceux qui vivent et travaillent en service de garde en garderie. Que l'on songe seulement aux effets pour les enfants et l'équipe de travail, d'un taux de roulement du personnel de 41 %, tel que rapporté par Whitebook et *al.* (1989), et cela, quand on connaît l'importance de la stabilité pour le développement des enfants.

Quelles sont les conséquences du stress sur la vie quotidienne en service de garde en garderie, soit la relation éducative établie entre le personnel éducateur et les enfants?

Cinquante-six éducateurs de 22 services de garde en garderie de Montréal ont accepté de participer à cette recherche. Tout ce personnel travaille à temps plein, auprès d'enfants de 2 à 5 ans, dans des services de garde sans but lucratif subventionnés.

Le personnel a complété trois questionnaires. Le premier, un questionnaire d'informations générales, nous a permis de dresser un portrait des éducateurs. Le deuxième questionnaire, la Mesure du stress psychologique (M.S.P.), élaboré par Lemyre, Tessier et Fillion (1990), évalue le niveau de stress. Cet outil est constitué de 49 énoncés d'ordre affectif, cognitif, comportemental et somatique. Un score élevé au M.S.P. indique un haut niveau de stress. Quant au troisième questionnaire, il s'agit d'une traduction d'une partie du *Early Childhood Classroom Observation (E.C.C.O.)* (Bredekamp, 1986, 1990), à savoir les sections qui touchent les interactions positives avec les enfants, le curriculum (activités et équilibre du programme, soit un total de 26 énoncés). Pour ce questionnaire, plus la répondante a un score élevé, plus la relation éducative est considérée de qualité. Cette grille d'auto-évaluation est utilisée aux États-Unis pour l'accréditation des services de garde en garderie par la National Association for the Education of Young Children (N.A.E.Y.C.). Le M.S.P. et le E.C.C.O. sont des questionnaires avec une échelle de 1 à 8 où 1 signifie, pour la personne répondante, que l'énoncé la décrit «peu», 2, «pas vraiment»; 3, «très peu»; 4, «un peu»,; 5, «plutôt oui»; 6, «passablement»; 7, «beaucoup» et 8 «énormément».

Selon les informations obtenues par le questionnaire, l'échantillon se distribue de la façon suivante :

Sexe : 94,6 % femmes - 5,4 % hommes
Age moyen : 30,[illegible] ans
Nombre d'années d'expérience : 5,4 ans
Nombre d'enfants dans le service de garde : [illegible]
Nombre d'enfants dans le groupe : 10,5 (dont 33,3 % = 8 et 16,7 % = 16)
Ratio : 1/6 9,3 % 1/10 5,6 %
1/7 9,3 % 1/11 1,9 %
1/8 64,8 % 1/15 1,9 %
1/9 7,4 %
Scolarité terminée : Inférieure à Secondaire V 3,6 %
Secondaire V 3,6 %
Collégiale 69,6 %
Universitaire 23,2 %

Formation en petite enfance : D.E.C. en Techniques d'éducation en services de garde 39,3 %
C.E.C. en Techniques d'éducation en services de garde 10,7 %
A.E.C. en Techniques d'éducation en services de garde 17,5 %
Bacc. en préscolaire 7,1 %
D.E.C. en Techniques d'éducation spécialisée 7,1 %
Quelques cours 17,9 %
Aucune formation en petite enfance 5,4 %
Nombre d'heures de travail payées/semaine : 34,5

Nombre d'heures de travail bénévole/semaine : 1,5
Salaire horaire : 10,68 $

Repos dans la journée : a.m. : 7,6 min. (dont 58,9 % = 0, i.e. aucun repos)
p.m. : 18,6 min. (dont 48,2 % = 0)
dîner : 34 min. (dont 49,9 % = 0)
repos total : 60 min. (dont 21,5 % moins d'une heure)
Nombre de rencontres/mois : 1,1
M.S.P. : 139,9 (20 % du personnel éducateur obtient un score supérieur à 197, ce qui signifie qu'il se situe sur le continuum, entre très et extrêmement stressé)
E.C.C.O. : 171 (6,6/8 pour un énoncé, soit entre «passablement» et «beaucoup»)

Les résultats du M.S.P. et du E.C.C.O. indiquent donc que les éducateurs ne sont pas plus stressés que la population en général (dont la moyenne se situe à 145,5) et que la relation éducative vécue avec les enfants correspond en général à celle définie par les critères de la N.A.E.Y.C. Les analyses statistiques n'ont pas montré de relation significative entre le niveau de stress des éducateurs (M.S.P.) et la relation éducative (E.C.C.O.), cela si on considère le score global. Elles ont, par contre, fait ressortir des relations significatives (quoique faibles) entre l'aspect comportemental du M.S.P. et le E.C.C.O.; le salaire et la quantité de repos prise dans la journée et le M.S.P.; le nombre d'heures de travail payées par semaine et le E.C.C.O.; le nombre d'heures de travail bénévole et le facteur équilibre du E.C.C.O.; la somme des heures de travail payées et bénévoles et le facteur curriculum du E.C.C.O.

En conclusion, les éducateurs de notre échantillon sont jeunes, expérimentés, scolarisés et bien formés en petite enfance. Ils travaillent dans des milieux où les normes sont respectées en ce qui a trait au nombre d'enfants dans le service de garde, au ratio, ainsi qu'à la taille du groupe souhaitable (mais non réglementée). Par contre, ce personnel se repose peu dans une journée et cela semble jouer sur son niveau de stress. Ceci nous apparaît une piste de solution concrète sur laquelle les éducateurs peuvent s'engager pour diminuer la tension. Pour ce qui est de la relation éducative, elle ne semble pas souffrir du le niveau de stress ressenti par les éducateurs, du moins pour le personnel qui faisait partie de l'échantillon.

Références

BREDEKAMP, Sue. *Guide to Accreditation by the National Academy of Early Childhood Programs* (Fifth printing). Washington, 1990.

BREDEKAMP, Sue. *The Reliability and Validity of the Early Childhood Classroom Observation Scale for Accrediting Early Childhood Programs.* Early Childhood Research Quarterly, 1, 1986, p. 103-108.

CAOUETTE, Charles E. *Les services de garde à l'enfance au cœur de l'évolution de la société québécoise.* Actes du Colloque sur la qualité de vie dans les services de garde. 1989, p. 202-204.

CURBOW, B. «Job Stress in Child Care Workers : A Framework for Research». *Child and Youth Care Quarterly*, 19 (4), 1990, p. 215-231.

LEMYRE, L., R. TESSIER et L. FILLION. *Mesure du stress psychologique (M.S.P.) : Manuel d'utilisation.* Brossard : Éditions Behaviora inc., 1990.

POSTIC, M. *La relation éducative.* Paris, P.U.F., 1979.

WHITEBOOK, M. et al. «Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America». *Young Children*, 1989, 4, p. 41-45.

Attentes élevées et faibles du personnel éducateur en milieu de garde

Claude Bordeleau
Chargé de cours

Linda Morency
Professeure

Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi

Le nombre de services de garde au Québec ne fait que s'accroître, et l'endroit où l'on confie notre enfant constitue un lieu privilégié pour favoriser son développement intellectuel, affectif, physique et social. Cette étude se propose de sensibiliser les personnes engagées, de près ou de loin, dans le milieu des services de garde, au phénomène de l'effet Pygmalion.

En éducation scolaire, on entend par effet Pygmalion, cette tendance qu'ont les élèves de se comporter comme s'y attend le personnel enseignant. Ainsi, de deux enfants qui possèdent les mêmes habiletés, aptitudes ou comportements, celui qui bénéficie d'attentes élevées de la part des enseignants a plus de chance d'obtenir des résultats élevés (Good et Brophy, 1984; DeLandsheere et Delchambre, 1979). Par conséquent, le comportement des enseignants vis-à-vis de cet élève risque fort d'être fonction de leurs attentes, élevées ou faibles. Les attentes, quant à elles, correspondent à des prévisions que le personnel enseignant formule à l'égard de l'enfant à partir de son expérience, de ses préjugés. La source des attentes peut provenir de certaines caractéristiques reliées au sexe, aux capacités intellectuelles et physiques, à l'attrait physique (Morency, Presses de l'Université du Québec). Ainsi, consciemment ou inconsciemment, les enseignants montrent des préférences pour certains élèves (Cooper et Good, 1983).

Compte tenu du fait que l'effet Pygmalion peut intervenir inconsciemment et de façon déterminante dans l'interaction entre deux personnes, il importe pour le personnel éducateur d'être conscient des effets que peuvent exercer ses attentes sur les enfants afin d'offrir des chances égales dans le processus de développement de l'enfant en service de garde, parce qu'il est parmi les premières personnes à intervenir auprès de l'enfant sur son développement cognitif, socio-affectif, psychologique et moteur.

L'étude de Coopersmith (1967) mentionne que l'enfant qui fait l'objet de critiques insistantes à l'égard de ses imperfections et ses défauts, en développe un concept de soi négatif. Pour les enfants, les perceptions des adultes ont beaucoup d'impact, étant donné la crédibilité des adultes; ainsi, les parents et le personnel éducateur jouent un rôle d'experts ou de connaisseurs auprès d'eux (Héroux et Farrell, 1985). Cloutier et Renaud (1990) révèlent que le concept de soi est étroitement lié à la qualité des relations avec le monde extérieur.

Dans le processus de réalisation d'un concept de soi positif, le personnel éducateur doit d'abord croire que chaque enfant est capable de s'améliorer dans l'exécution des tâches proposées, pour que l'enfant soit en mesure d'y croire à son tour. Pour ce faire, le personnel doit être conscient de la portée de certains gestes ou de certaines paroles dites inconsciemment, afin d'offrir des conditions égales de développement à chaque enfant, et ce, indépendamment des attentes qu'il peut entretenir. Cette étude se propose donc de décrire les attentes élevées ou faibles du personnel éducateur en services de garde.

Le déroulement de l'étude

Au cours d'entrevues, 50 éducatrices à travers le Québec sont sollicitées sur une base volontaire pour répondre à un questionnaire structuré. Nous avons porté notre choix sur les services de garde en garderie qui accueillent entre 40 et 60 enfants. Les enfants appartenant à ces garderies sont âgés de 0 à 72 mois. En tout, 19 services de garde en garderie ont collaboré à cette étude, à raison de deux ou trois éducatrices en moyenne par service de garde.

Les données rapportées ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire structuré, lors d'entrevues individuelles ou de groupe.

Le questionnaire a pour but de déterminer les variables à la source, des attentes élevées ou faibles du personnel éducateur en milieu de garde. Il est composé de six questions ouvertes. Les 50 éducatrices répondent à deux blocs de questions, et chaque bloc comporte trois questions. L'enquête par entrevues auprès des éducatrices a été conduite durant l'hiver et l'été 1991.

L'analyse des résultats du questionnaire sur la perception des attentes des éducateurs en garderie à l'égard des enfants, a d'abord conduit à une longue liste d'éléments pour chacune des questions. Pour connaître la proportion obtenue à chacun des éléments, nous avons calculé la fréquence de chacune des opinions émises par les éducatrices, et ce, pour les enfants marqués d'attente élevées et faibles. Ensuite, nous avons essayé de faire des regroupements par aspects de même nature. A chaque aspect retenu, les fréquences sont converties en pourcentage par rapport à l'ensemble des mentions. Les attentes des éducatrices portent sur l'apparence physique, les qualités et les défauts des enfants faisant l'objet d'attentes.

L'apparence physique et les qualités des enfants bénéficiant d'attentes élevées

Les éducatrices ont émis une fréquence de 126 données pour décrire l'enfant vers lequel elles peuvent avoir plus d'attirance. Six éducatrices sur 50 ont préféré ne pas donner d'opinions à la question qui traitait de l'apparence physique, que ce soit pour l'enfant marqué d'attentes élevées ou faibles. L'apparence physique de l'enfant n'est pas importante pour elles et cette variable n'influe pas, ou influe plus ou moins, sur leurs attentes. Par ailleurs, plusieurs recherches démontrent que l'apparence physique influe sur les attentes d'une personne à l'égard d'une autre. Par la suite, ces attentes agissent à leur tour sur leur relation (Good et Brophy, 1984).

La fréquence obtenue aux questions portant sur les qualités attendues auprès des enfants est de 393 réponses. L'analyse des résultats démontre que certaines qualités peuvent susciter des attentes faibles. Ainsi, l'enfant intelligent et habile peut bénéficier d'attentes élevées, alors qu'un autre aussi talentueux peut susciter des attentes faibles. Toutefois, il va de soi que le nombre de réponses accordé n'est pas nécessairement équivalent. Maintenant, quant à savoir pourquoi on peut être indisposé vis-à-vis d'un enfant intelligent et habile, les hypothèses de réponses demeurent quand même subjectives : cela peut provenir de la peur de se remettre en question, de ne pas être à la hauteur de la situation, de ne pas répondre aux attentes

des enfants, de perdre une certaine crédibilité auprès des autres enfants.

Toutefois, si l'on peut se permettre d'esquisser un profil type d'enfant bénéficiant d'attentes élevées dans le milieu des services de garde en garderie, on pourrait penser que l'enfant propre (21,4 %), souriant (15,1 %), intelligent (11,5 %), dynamique (7,4 %), habile (7,1 %), affectueux (6,4 %) (voir tableau 1), a peut-être plus de chances d'avoir un traitement de faveur de la part du personnel.

Figure 1

Aperçu des données relatives aux attentes élevées des éducatrices consultées

Apparence physique	Fréquence	%	**Qualités**	Fréquence	%
Propre	27	21,4	Intelligent	45	11,5
Souriant	19	15,1	Dynamique	29	7,4
Beau	8	6,3	Habile	28	7,1
Vêtements ordinaires	7	5,6	Affectueux	25	6,4
Taille petite	7	5,6	Curieux	21	5,3
Allure original	5	4,0	Expressif	21	5,3
Total	126	100 %	Total	393	100 %

Les éducatrices ont eu à décrire par la suite l'apparence physique des enfants pour qui elles se sentent moins attirées. Au total, 106 réponses ont été retenues. De façon plus spécifique, les enfants malpropres (21,7 %) et l'allure négligée (9,4 %), semblent être des éléments plus contraignants pour les éducatrices. En ce qui concerne les défauts que l'on remarque chez les enfants marqués d'attentes faibles, nous avons retenu 313 données. L'enfant qui est agressif (11,5 %), déviant (5,8 %), accaparant (4,5 %), peut être pour certaines personnes dérangeant ou faire l'objet de préoccupations (voir tableau 2).

Figure 2

Aperçu des données relatives aux attentes faibles des éducatrices consultées

Apparence physique	Fréquence	%	**Défauts**	Fréquence	%
Malpropre	23	21,7	Agressif	36	11,5
Allure négligée	10	9,4	Distrait	24	7,7
Odeur désagréable	7	6,6	Déviant	18	5,8
Allure triste	5	4,7	Sot	17	5,4
Beau	5	4,7	Désintéressé	16	5,1
Chevelure blonde	4	3,8	Accaparant	14	4,5
Total	106	100 %	Total	313	100 %

Pour conclure, en éducation scolaire, plusieurs études démontrent que les attentes du personnel enseignant sont en relation avec les comportements verbaux ou non verbaux qu'il a à l'égard des élèves. On peut donc s'attendre que l'effet Pygmalion puisse également se manifester dans le milieu des services de garde.

Lors des entrevues, un fait demeure intéressant à mentionner : certaines éducatrices ont refusé de répondre aux questionnaires, en disant : «Il est impossible d'avoir des attentes faibles envers les enfants, pour faire notre métier, il faut adorer les enfants». Il est bien évident qu'à partir du moment où l'on refuse d'admettre que l'on puisse avoir des attentes élevées ou faibles, aucune modification de comportement n'est possible. Pourtant, il est humain d'aimer ou de moins aimer quelqu'un ou quelque chose. D'un autre côté, lorsqu'on exerce un acte professionnel, nous devons offrir des chances égales à tous les enfants, en essayant de contrôler les effets négatifs de nos attentes.

Références

CLOUTIER, R. et A. RENAUD. *Psychologie de l'enfant*. Québec, Gaëtan Morin Éditeur, 1990.

COOPER, H.M. et T.L. GOOD. *Pygmalion grows up : Studies in the expectation communication process*. New York, Longman, 1983.

COOPERSMITH, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, Freeman, 1967.

DELANDSHEERE, G. et A. DELCHAMBRE. *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Paris, Fernand Nathan, 1979.

GOOD, T.L. et J.E. BROPHY. *Looking in classrooms*. New York, Harper & Row, 1984.

HÉROUX, L. et M. FARRELL. «Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans». *Revue des sciences de l'éducation*, XI(1), 1985, p. 103-117.

MORENCY, L. *Pygmalion en classe : Inégalité des chances d'apprendre*. Presses de l'Université du Québec.

Le vidéo-feedback : une méthode de perfectionnement pour le personnel éducateur

Gilles Cantin
Professeur
Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Saint-Jérôme

L'auto-évaluation

Depuis les deux dernières décennies, l'auto-évaluation a pris une importance considérable dans le monde de l'éducation comme dans d'autres domaines. L'auto-évaluation n'est plus seulement une stratégie d'apprentissage mais elle vise en plus la formation et le développement de l'individu. Ainsi l'auto-évaluation devient indissociable du cheminement professionnel.

Pour préciser la conception de l'auto-évaluation, Legendre (1988) donne la définition suivante :

«Processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation.»

Cet auteur indique de plus que l'auto-évaluation est également le résultat de ce processus. Comme il s'agit d'un processus, on reconnaît la présence de différentes étapes et d'une progression dans le temps. Il s'agit de plus d'un cheminement exigeant un engagement réel de la personne plutôt que d'un simple geste posé plus ou moins consciemment.

Une démarche d'auto-évaluation peut se vivre de plusieurs façons. Le choix ici est d'explorer les possibilités de la vidéoscopie comme soutien à une démarche d'auto-évaluation auprès du personnel éducateur travaillant dans des services de garde. L'image vidéo est à chaque fois la même, quel que soit le nombre de présentations, quel que soit l'observateur. Cette objectivité contribue à donner un caractère très convaincant au feed-back qu'en retire une personne s'observant elle-même. Finalement, on peut difficilement contester ce qui se retrouve sur l'image. Les situations filmées peuvent être nuancées, justifiées en fonction des circonstances, mais il n'en demeure pas moins que les gestes enregistrés correspondent tout à fait à ce qui s'est passé, d'où leur objectivité.

Le vidéo-feedback

Le vidéo-feedback, tel que développé se définit donc comme une :

«technique de perfectionnement pour le personnel éducateur des services de garde qui consiste en l'auto-évaluation assistée d'enregistrements vidéoscopiques pris sur le vif, à partir de critères d'observation choisis et adaptés par les participants».

Les objectifs de la démarche de vidéo-feedback sont de contribuer à aider les éducateurs à :

- améliorer leur connaissance d'eux-mêmes;
- réfléchir sur leur pratique.

Conditions propices au vidéo-feedback

Pour atteindre ces objectifs, la démarche doit tenir compte de certaines conditions importantes reliées à la fois au concept même de l'auto-évaluation et aux particularités du recours à des enregistrements vidéo.

■ Choix individuel

Il apparaît évident que la participation de toute personne à un processus de vidéo-feedback doit se faire sur une base volontaire. L'avis des experts porte à croire que les réticences d'une personne qui ne sent pas prête à participer à une dé-marche de vidéo-feedback doivent être respectées puisqu'elles informent dans une certaine mesure sur sa capacité à entreprendre une telle démarche.

■ Choix d'équipe

Le vidéo-feedback est considérablement enrichi des apports de membres de l'équipe. L'auto-évaluation assistée par ses collègues est en ce sens la formule de travail à privilégier. En plus de la décision de départ qui demeure individuelle, les participants doivent par la suite choisir leur équipe. Ces deux modes de choix deviennent complémentaires et contribuent dès le départ à mettre en place le climat de confiance nécessaire à la bonne marche de ce type de perfectionnement.

■ Climat de confiance

Un climat de confiance doit s'établir entre les personnes participantes pour que la démarche soit véritablement assumée par tous. Dans une situation contraire, le personnel risque de mettre plus d'énergie à se défendre, à se justifier plutôt qu'à s'observer objectivement et chercher d'éventuelles pistes d'amélioration.

■ Visionnements en petits groupes

Dans le même sens, il est approprié de prévoir un cadre de travail propice à une bonne qualité des échanges. Des petits groupes de travail ne dépassant pas trois ou quatre personnes sont à considérer.

■ Règles de base dans l'échange de feedbacks

Comme il s'agit d'une expérience intensive de feedbacks tant visuels qu'interpersonnels, il convient d'établir clairement les règles du jeu pour l'échange des commentaires. Il faut donner des lignes directrices sur la nature des commentaires les plus constructifs. Voici quelques données en ce sens; pour qu'un feed-back soit utile on reconnaît habituellement qu'il doit être :

- formulé en terme de «je»;
- descriptif plutôt que formulé en jugement de valeur;
- portant sur des faits observés;
- centré sur ce qui peut être modifié ou amélioré;

- demandé plutôt qu'imposé;
- fait au moment propice;
- comparé avec l'opinion de celui qui le reçoit;
- comparé avec l'opinion d'autres personnes.

■ Cadre de la démarche

Il faut prendre soin de bien préciser le cadre dans lequel s'inscrit l'ensemble de cette démarche. Il faut donc s'entendre sur les objectifs du vidéo-feedback car le personnel doit savoir précisément dans quoi il s'engage, à quoi servira ce travail, qui visionnera les bandes. C'est à ce moment qu'il importe de préciser par exemple qu'une telle démarche ne peut servir à des fins d'évaluation d'un employé en vue d'un congédiement.

■ Critères d'observation

Comme on l'a vu dans la définition même de l'auto-évaluation, des critères définis en fonction d'objectifs doivent être mis de l'avant pour que le processus puisse se dérouler. En ce qui concerne plus particulièrement le vidéo-feedback, la précision des critères d'observation devrait, en plus d'aider à démontrer l'atteinte des objectifs de la démarche, favoriser la pleine participation des sujets et contribuer au climat de confiance nécessaire.

■ Préparation et progression

L'auto-évaluation a été définie comme un processus. Elle demande du temps et une certaine appropriation de la part des personnes participantes. Il est souhaitable d'avoir recours à plusieurs enregistrements pour permettre de mesurer les progrès et de construire en quelque sorte chaque visionnement sur le précédent. Une autre façon de préparer le sujet, est de lui permettre de participer au choix des paramètres d'observation et d'évaluation.

Limites

Une démarche de l'ordre du vidéo-feedback comporte nécessairement certaines limites. À titre d'exemple, le vidéo-feedback ne peut permettre l'évolution globale d'un système de garde ou encore l'évaluation de l'ensemble du travail d'un membre du personnel. De par ses caractéristiques propres, le vidéo-feedback se centre plus précisément sur un aspect, soit le champ des interventions et de la communication en général. Les compétences qui se traduisent moins en comportements précis comme la planification d'un programme éducatif, se prêtent évidemment moins bien à la vidéoscopie. Il ne faut surtout pas voir dans une telle démarche la panacée à tous les problèmes d'un service de garde ou d'un membre du personnel éducateur. Le recours à cette méthode de perfectionnement peut évidemment aider une personne à prendre conscience de lacunes dans sa pratique et à lui permettre de travailler à les faire disparaître. Elle ne peut cependant prétendre enseigner la profession.

Étapes

Le vidéo-feedback est constitué de plusieurs étapes, en voici un aperçu.

a) Prise de connaissance

Dans un premier temps, les éventuels participants sont invités à consulter la documentation produite afin de s'informer de la nature et des modalités de la démarche. Cela leur permet de prendre une décision éclairée quant à leur participation au vidéo-feedback.

Toujours dans l'étape préliminaire de prise de décision, il est suggéré aux personnes intéressées de se constituer des équipes de travail. Compte tenu de l'intensité de l'expérience personnelle et du temps qu'une telle démarche demande, nous proposons de former des équipes de trois ou quatre participants. L'intention derrière ce choix est de favoriser un cadre de travail où il est plus facile de vivre la démarche en confiance. De plus, comme le visionnement et l'analyse de la performance de plus de quatre éducateurs exigent beaucoup de temps, les équipes n'ont donc pas intérêt à se regrouper un nombre plus grand.

b) Choix des critères

Une fois la décision prise de participer à la démarche de vidéo-feedback, il s'agit de travailler à l'appropriation/adaptation des grilles d'observation. Pour y parvenir, les participants prennent connaissance de la documentation disponible qui porte sur les compétences professionnelles et sur les performances qui s'y rattachent. Ils peuvent à ce moment prendre également note des conseils relatifs au tournage et à l'analyse des séquences vidéos correspondant aux performances retenues. La démarche propose aux participants de se centrer pour l'ensemble de la démarche sur une seule des trois compétences.

Avant même le premier tournage, les participants sont appelés à remplir une première fois leur grille d'observation, afin de recueillir leurs perceptions préliminaires.

Organisation technique

Entre cette deuxième étape et la suivante, certaines opérations plus techniques doivent également être assumées par les participants. Ils ont à se procurer le matériel, choisir les *cameramen*, déterminer les moments précis des enregistrements et organiser le tournage (éclairage, son, maniement de la caméra). C'est à ce moment que des participants ne connaissant pas du tout le maniement de la caméra prévoient du temps pour se familiariser avec le matériel. La durée des enregistrements qui serviront à la suite de la démarche se situe entre 15 et 20 minutes.

Il importe de préparer les enfants à la présence de la caméra ainsi que du *cameraman* de façon à minimiser leurs réactions. En ce sens, on peut leur expliquer la situation, leur faire voir et même manipuler la caméra. Cette préparation des enfants peut se faire immédiatement avant le tournage. Il est recommandé au personnel éducateur de prendre le temps d'informer les parents de la démarche de vidéo-feedback, de façon à leur en préciser l'objet ainsi que les modalités.

c) Visionnement et auto-évaluation assistée

Après le tournage, les participants peuvent visionner individuellement leur bande. Évidemment, pour une raison quelconque, un participant peut décider de ne pas présenter au groupe sa performance. Il lui est toujours possible de reprendre son enregistrement.

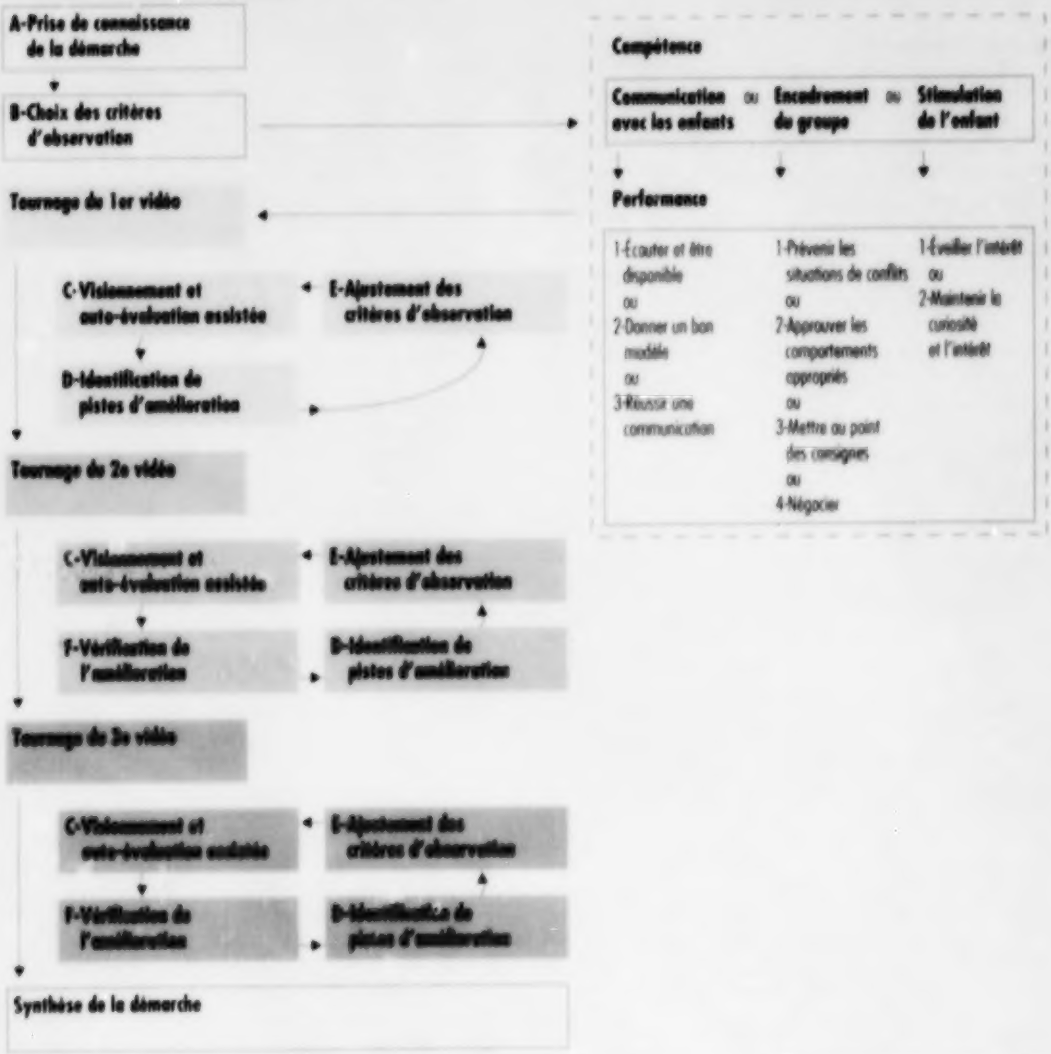
Lors du visionnement, tous les participants notent leur commentaires sur les grilles fournies à cet effet dans le cahier de participation. Les participants recueillent ainsi les opinions de chacun en fonction des critères déterminés par le participant. Ces évaluations s'accompagnent de discussions, ce qui donne plus de perspective à l'ensemble du processus. Les membres des groupes de travail sont appelés à se désigner un animateur.

d) Identification des aspects à améliorer

À la lumière du visionnement et des commentaires reçus des collègues, les participants ont à déterminer les interventions ou attitudes qu'ils souhaitent modifier dans la pratique. La démarche propose de faire appel aux collègues pour chercher des stratégies d'amélioration de leur intervention. Cependant, le participant doit demeurer le principale responsable du choix des aspects à améliorer ainsi que des façons d'y parvenir.

Figure 1

Présentation de la démarche vidéo-feedback



e) Ajustement des critères d'observation

Par la même occasion, les participants se trouvent ainsi à préciser leurs critères d'observation pour les prochains visionnements. Il ne s'agit pas de remplacer tout à fait les premiers, mais bien plutôt de mieux les cerner et de tenir compte des améliorations souhaitées.

f) Vérification de l'amélioration

Les participants reprennent le processus à partir de trois enregistrements vidéos. La pratique nous indique qu'avec le temps les participants prennent de plus en plus d'aisance non seulement vis-à-vis de la caméra mais aussi en ce qui a trait aux différentes étapes de la démarche (auto-évaluation assistée, détermination des aspects à améliorer). La reprise du processus permet de tendre vers une plus grande efficacité dans la démarche.

Dans un même esprit, à la suite des deuxième et troisième visionnements, une étape supplémentaire se rajoute, soit la vérification de l'amélioration. Il s'agit de vérifier si les améliorations qu'un éducateur a voulu apporter à ses interventions sont effectivement observables. Pour alimenter leurs discussions, les participants peuvent évidemment se référer aux commentaires et observations communiqués lors du précédent visionnement.

Synthèse de la démarche

A la fin de la démarche, les participants peuvent faire le point sur leur cheminement personnel. Cette synthèse gagne à s'effectuer avec l'aide des autres participants.

En conclusion, les différents commentaires recueillis auprès du personnel éducateur qui a vécu l'expérience nous incite à considérer le vidéo-feedback comme une méthode de perfectionnement qui atteint ses objectifs. Cette démarche offre au personnel l'occasion de marquer un temps d'arrêt dans son travail et de prendre conscience de ses qualités en intervention. Cette prise de conscience contribue à enrichir une réflexion pédagogique tout en favorisant une meilleure confiance en soi. Finalement, cette démarche incite le personnel éducateur à rechercher l'amélioration de ses pratiques éducatives.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Références

CANTIN, Gilles. Cahier de participation; Vidéo-feedback. Service de formation des adultes du Collège de Saint-Jérôme, 1991, 20 p.

CANTIN, Gilles. Manuel guide; Vidéo-feedback. Service de formation des adultes du Collège de Saint-Jérôme, 1991, 75 p.

CANTIN, Gilles. Rapport du projet; Vidéo-feedback. Service de formation des adultes du Collège de Saint-Jérôme, 1991, 73 p. vi.

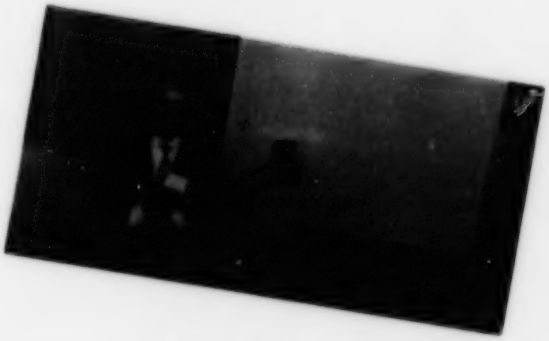
CHANCE, Cindi. Videotaping: A Staff Development Technique for Preservice and Inservice Teachers. ERIC, rapport de recherche, Tennessee, 1988, 17 p.

FELX, Claire. L'auto-évaluation des apprentissages : une option pédagogique. Auto-évaluation, concept et pratiques, Service pédagogique de l'Université de Montréal, Montréal, 1988, p. 11-36.

KINZER, Harold. Video feed-back in the classroom : possible consequences for the communication apprehensive, Utah State University, Logan Conference, 1985, 29 p.

LEGENDRE, Renald. Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse, 1988, p. 53.

PFEIFFER et JONES, traduit par Dr Anglé et Jean Hébrard. Formation aux relations humaines. Euro Training, Strasbourg, 1976, p. 210.



Gilles Cantin

Des moyens pour se développer:
Gestion

Les services de garde en garderie et agences de services de garde en milieu familial, des corporations!

Paul Martel
Avocat
Martel, Cantin Avocats
et
Professeur
Département des sciences juridiques
Université du Québec à Montréal

Qu'est-ce qu'une corporation?

La majorité des services de garde en garderie et les agences (environ 700 au total) sont constitués en corporation sans but lucratif, sous l'autorité de la Partie III de la *Loi sur les compagnies*.

L'incorporation sous la Partie III est le moyen par excellence de qualifier le titulaire de permis, tant d'un service de garde en garderie que d'une agence, aux fins de l'obtention d'un permis en vertu de la *Loi sur les services de garde à l'enfance*.

Non seulement, elle favorise les subventions gouvernementales, mais en plus elle offre aux intéressés les avantages inhérents au véhicule corporatif, soit la responsabilité limitée des individus, la permanence de la structure, et un mode de fonctionnement préétabli, car déterminé par la loi.

La plupart des problèmes qui surviennent dans les garderies et agences ainsi constituées en corporation sans but lucratif, proviennent de la méconnaissance de ce type d'institution et de ses rouages internes. Bien souvent, les personnes formant la corporation ont acquis une expérience de fonctionnement collectif dans d'autres types de regroupements tels une coopérative, un syndicat ou une association de bonne foi, c'est-à-dire non constituée en corporation, et elles croient à tort que les règles s'appliquant à ces regroupements s'appliquent également aux corporations.

La corporation sans but lucratif est créée par l'émission de *lettres patentes* (la «charte» de la corporation) par l'inspecteur général des institutions financières. Son fonctionnement interne est régi par ses *règlements généraux*.

Toute corporation comporte trois paliers de pouvoir : à la base, les *membres*, qui élisent un *conseil d'administration*, le centre décisionnel, lequel nomme les *officiers* (dirigeants) et, le cas échéant, des *comités*, et leur délègue certaines fonctions et pouvoirs.

Les membres

Initialement, la corporation compte au moins trois membres, soit les personnes qui ont signé la requête pour les lettres patentes.

Les règlements généraux déterminent les *catégories de membres* (membres actifs ou votants, membres honoraires, membres associés, et autres), avec possibilité de laisser le contrôle de la corporation entre les mains des membres fondateurs.

Théoriquement, il serait possible que seuls des parents soient membres d'un service de garde en garderie, et seuls des employés membres d'une agence de services de garde en milieu familial. Les règlements peuvent néanmoins admettre parents et employés comme membres, et établir des proportions entre ces deux catégories de personnes.

La procédure d'admission est fixée par les règlements, de même que celle d'expulsion. Dans ce dernier cas, le pouvoir d'expulsion doit être clairement indiqué; il peut être délégué à un comité, et il doit respecter les règles de justice naturelle (*audi alteram partem*).

Les membres bénéficient des droits suivants : droit à l'égalité, droit au respect des règlements, droit d'élire les administrateurs et, *si prévu dans les lettres patentes*, de les destituer, droit aux états financiers annuels, droit au partage du reliquat des biens en cas de dissolution (sauf stipulation contraire dans les lettres patentes), droit de ratifier les changements à la charte et les règlements.

Ils n'ont cependant pas le droit de s'ingérer dans l'administration de la corporation, que ce soit directement (en prenant des décisions) ou indirectement (en donnant des instructions au conseil d'administration ou en annulant ses actes). Contrairement à ce qui se produit dans d'autres types de regroupements, dans une corporation, il est faux et illégal de prétendre que «l'assemblée générale est souveraine».

Les membres ont le devoir de respecter les règlements et de payer les cotisations fixées par ceux-ci. Ils n'assument aucune responsabilité vis-à-vis des actes et des omissions de la corporation.

Le conseil d'administration

C'est le conseil d'administration qui, en vertu de la loi, possède tous les pouvoirs décisionnels dans la corporation.

Il est composé d'un nombre fixe d'administrateurs, non inférieur à trois. Ce nombre est celui établi dans les lettres patentes, et il ne peut être modifié que selon la procédure énoncée à l'article 87 de la *Loi sur les compagnies*. La Loi n'exige pas qu'un administrateur soit majeur, ou même membre de la corporation, mais généralement les règlements le font. Les personnes trouvées coupables en vertu du Code criminel pour un acte ou une omission volontaire mettant en danger la vie d'un enfant ou de nature à lui causer un tort ne peuvent siéger au conseil, sous peine de disqualifier la corporation aux fins du permis de garderie.* La majorité des administrateurs d'un service de garde en garderie doivent être parents d'enfants inscrits, non membres du personnel. Les agences de services de garde en milieu familial ne sont pas obligées d'en faire autant; elles devront cependant former un comité de parents si elles n'assurent pas une telle majorité.

L'élection des administrateurs n'a généralement pas lieu en même temps que l'assemblée annuelle des membres, mais cela n'est pas légalement obligatoire. Il est possible d'élire le conseil à une assemblée spéciale, ou encore par la poste.

Les administrateurs sont élus pour un mandat maximal de deux ans. Ils restent en fonction si l'élection de leurs successeurs ne se fait pas au moment prévu (*holding over*).

Les administrateurs doivent agir de bonne foi, dans l'intérêt de la corporation. Ils doivent éviter les conflits d'intérêts et les règlements peuvent leur ordonner de divulguer leur intérêt et de s'abstenir de voter.

Les administrateurs sont personnellement responsables de leurs fautes lourdes et de leurs fraudes, mais non de leurs erreurs de bonne foi. Ils sont cependant responsables pour les retenues à la source relativement aux salaires des employés,

si la corporation fait défaut de les faire ou de les remettre aux autorités fiscales. Pour éviter cette responsabilité, ils doivent poser des gestes concrets pour empêcher que le défaut ne survienne, et non simplement compter sur d'autres personnes pour y veiller.

Les comités et officiers

Le conseil d'administration, s'il se compose de plus de six membres, peut créer (par règlement ratifié aux deux tiers des voix par les membres) un *comité exécutif* et lui déléguer des pouvoirs d'administration courante. Il peut créer (par résolution) tous autres comités, mais non leur conférer des pouvoirs décisionnels : tout comité autre que le comité exécutif (incluant le comité des parents prévu à la *Loi sur les services de garde à l'enfance*) ne peut être que consultatif.

Les règlements prévoient divers postes d'officiers, dont nécessairement un président et un secrétaire. Le président et le ou les vice-présidents doivent obligatoirement être des administrateurs, mais pas les autres officiers, à moins que les règlements ne stipulent autrement.

Les officiers sont nommés par le conseil d'administration, à moins que les règlements ne confèrent ce pouvoir aux membres. Ils peuvent être destitués et remplacés par le conseil, à sa discrétion. Ils ont droit à la rémunération prévue dans les règlements.

Les officiers représentent la corporation dans ses relations avec les tiers, sans encourir de responsabilité personnelle s'ils n'excèdent pas leurs pouvoirs.

Le personnel

Les employés de la corporation sont engagés par le conseil d'administration ou, s'il y en a un, par le directeur général. Ils doivent satisfaire aux critères de diplomation et d'expérience établis par la *Loi sur les services de garde à l'enfance* et ses règlements.

Le poste de directeur général est prévu à la *Loi sur les services de garde à l'enfance* (art. 73 [16.1]), mais tant qu'un règlement ne sera pas adopté sous son autorité pour préciser cette exigence, les garderies ne sont pas légalement tenues de créer ce poste.

Les règlements

Les règlements généraux de la corporation régissent tout son fonctionnement interne. Seul le conseil d'administration peut les adopter, modifier ou abroger, sujet à ratification subséquente par les membres réunis en assemblée annuelle. Les membres ne peuvent prendre d'initiative en ce sens, leur pouvoir étant restreint à l'approbation ou au rejet de ce qui leur est soumis par le conseil d'administration.

Les règlements généraux ne peuvent avoir un effet rétroactif, et ils lient tous les membres.

Il ne faut pas confondre ces règlements généraux avec les «règlements de régie interne» mentionnés au *Règlement sur les services de garde en garderie*, qui sont en réalité des politiques relatives à l'admission des enfants et au fonctionnement du comité de parents.

Les assemblées

Les assemblées des membres sont l'assemblée annuelle, au cours de laquelle les états financiers annuels sont soumis et le vérificateur est nommé (et, le cas échéant, le conseil d'administration est élu), et les assemblées spéciales.

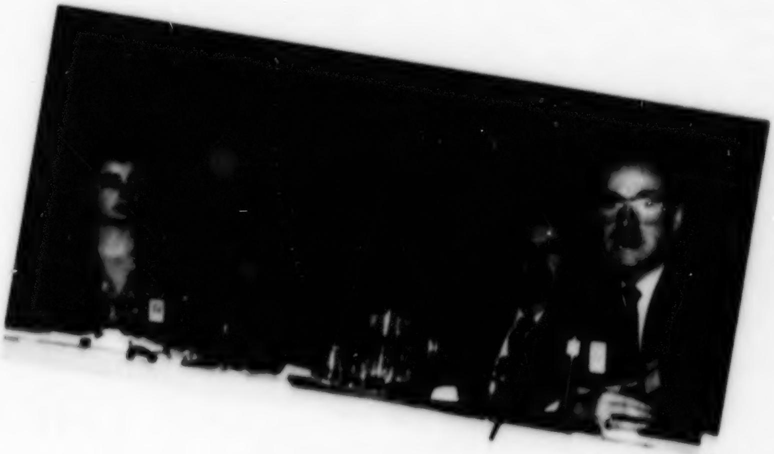
La convocation, le quorum et la procédure des assemblées sont régis par les règlements généraux.

Le quorum est requis pour la validité de toute assemblée. La procédure est celle établie par les règlements ou à défaut par le président d'assemblée. Rien n'exige que le code Morin soit utilisé.

Le vote par procuration n'est pas permis. Le président d'assemblée dispose d'un vote prépondérant, sauf exclusion dans les règlements.

Les procès-verbaux doivent être signés par le président ou le secrétaire. Ils ne sont pas accessibles aux membres, mais uniquement aux administrateurs.

* Lorsqu'un permis est délivré en vertu de l'article 4 (2).



Josée Poitras, représentante de l'Association du personnel de direction du Québec
et les représentants du Groupe Malette, Maheu

La tâche du gestionnaire des services de garde

Association du personnel de direction des services de garde du Québec et
Le Groupe Mallette Maheu

L'Association du personnel de direction des services de garde du Québec (A.P.D.S.G.Q.) a commandé une étude sur la tâche du gestionnaire. Le but principal de ce mandat est d'aider l'A.P.D.S.G.Q. à déterminer si la répartition des tâches dans les services de garde est réaliste.

Les grandes lignes sont :

- d'établir une description de tâches exhaustive;
- proposer le modèle de gestion le plus efficace pour un service de garde;
- proposer une méthode de calcul de temps pour l'administration d'un service de garde;
- déterminer quelles seraient les bases d'un salaire équitable;
- proposer des outils de travail et de formation pouvant faciliter la tâche des gestionnaires.

Un gestionnaire de service de garde exécute près d'une cinquantaine de tâches différentes. Ses tâches peuvent être regroupées sous six grandes responsabilités :

- mise en application des orientations et des décisions du conseil d'administration;
- gestion des ressources financières et matérielles;
- gestion des tâches de soutien administratif;
- gestion des ressources humaines;
- gestion du service à la clientèle et du programme pédagogique;
- promotion du service de garde et représentation auprès d'organismes extérieurs.

L'étude a permis de cerner des situations problématiques en ce qui concerne la tâche du gestionnaire principal, entre autres :

- multiplicité et lourdeur des tâches;
- manque de personnel de soutien;
- non-compétitivité des salaires;
- manque de formation administrative;
- style de gestion inadéquat;
- manque d'outils de gestion.

Les solutions proposées sont :

- analyse et répartition des tâches;
- embauche de personnel de soutien;
- redressements salariaux;
- cours de formation administrative;
- gestion participative;
- outils de gestion standardisés.

De plus, le manque de connaissances et/ou d'expérience des administrateurs des services de garde est sans contredit un problème majeur. Le conseil d'administration a un rôle important à jouer, mais il peut alourdir, alléger ou influencer les tâches du gestionnaire. Comme dans toute entité, un conseil d'administration est formé de personnes qui ont un rôle d'administrateurs et non de gestionnaires. Chacun apporte sa contribution à l'établissement des orientations et des objectifs que doit poursuivre le conseil. Les membres du conseil ne doivent pas intervenir dans la gestion quotidienne du service de garde, ni donner de directives aux employés, ce qui aurait pour effet de brouiller les rôles, de saper l'autorité du gestionnaire principal et de le démotiver. L'instabilité des membres et la présence des employés au sein du conseil sont aussi des sources possibles de problèmes.

Voici quelques solutions qui amélioreraient l'organisation et le fonctionnement du conseil d'administration :

- un choix plus judicieux des membres et la présence d'experts ou de personnes-ressources;
- une formation sur mesure;
- de plus, il conviendrait d'éliminer la possibilité que des employés puissent devenir membres de leur conseil d'administration, ce qui est conflictuel et peut engendrer des problèmes et des frustrations. Un employé peut toutefois être invité à une réunion si l'étude de dossiers concernant son service l'exige.

Les critères de détermination des salaires sont fonction de leur source, c'est-à-dire des trois facteurs qui jouent directement :

- l'environnement de l'organisation (secteur, emplacement, économie et marché);
- l'organisation (taille, capacité de payer, productivité);
- les employés (expérience, scolarité, rendement, ancienneté).

Des recherches menées sur le marché ont permis de conclure que l'importance des salaires versés aux gestionnaires des services de garde sont relativement faibles, compte tenu de la nature et de la somme de travail exigées.

Cette constatation majeure découle de l'étude comparative du marché et du groupe de services de garde analysés. Même si le groupe est restreint, les bas salariés touchent une rémunération de 22 000 $ à 24 000 $, soit l'équivalent du salaire versé à une secrétaire intermédiaire sur le marché du travail panquébécois.

S'il est généralement reconnu et accepté qu'une personne responsable d'un service de garde doive au moins détenir un diplôme d'études collégiales et plusieurs années d'expérience pertinente dans ce milieu avant d'accéder à un poste de direction générale, il est devenu impératif d'équilibrer les salaires en fonction des exigences et des responsabilités relatives à ce poste. Cependant l'étude démontre qu'une seule classe salariale ne peut être équitable pour tous les gestionnaires de services de garde.

Compte tenu de tous les facteurs sur lesquels reposent directement la responsabilité et les exigences de la fonction du principal gestionnaires, l'enveloppe budgétaire administrée est la principale caractéristique de la structure salariale recommandée.

L'implantation de la structure salariale doit respecter les modes d'applications suivantes :

- les gestionnaires dont le salaire est inférieur à leur classe salariale respective devraient toucher le salaire prévu au premier échelon;
- les gestionnaires dont le salaire cadre dans leur classe salariale respective devraient recevoir le salaire prévu à l'échelon le plus près de leur salaire actuel;
- les gestionnaires dont le salaire est supérieur au maximum de leur classe salariale respective devraient continuer à recevoir une augmentation salariale annuelle tout au moins équivalente à l'évolution de l'indice des prix à la consommation.

L'étude a clairement démontré des lacunes majeures dans la définition de tâches du gestionnaire, dans le fonctionnement du conseil d'administration et, bien entendu, dans la structure salariale du gestionnaire principal. Le rapport final de cette étude sera disponible bientôt. Il contiendra une description de tâche du gestionnaire, expliquera le processus de l'équité salariale et proposera une structure salariale pour l'ensemble des services. De plus, une bibliographie et des outils de gestion dans le but d'améliorer le travail du gestionnaire y seront inclus.

L'harmonisation d'un programme de développement organisationnel et individuel dans le fonctionnement d'un service de garde

Henriette Tremblay
Consultante en gestion des services de garde
Québec

Danielle Goulet
Directrice
Garderie *Couri-Courette*

Qu'est-ce que le P.D.O.I.?

Le *Programme de développement organisationnel et individuel*, ou P.D.O.I., est un programme qui arrive à créer, par le biais de l'évaluation, un contexte où la créativité et le goût de la réussite sont le moteur de l'action. Le P.D.O.I. associe la motivation et le développement à un système d'évaluation en s'appuyant sur les forces créatives de l'individu.

Contrairement aux systèmes d'évaluation traditionnelle, le P.D.O.I. est axé sur les valeurs. Le formulaire de travail n'est pas une grille d'évaluation, mais contient les objectifs du personnel éducateur et est adapté à ses besoins et à ceux du service de garde. Dans ce programme, l'éducateur est centré sur sa propre performance et est en mesure d'identifier ses forces et sa contribution au service de garde. Enfin, le P.D.O.I. est un processus axé sur le développement. Par conséquent, il faut voir l'évaluation dans un contexte différent : l'évaluateur devient l'agent de support, une personne-ressource et un stimulant pour l'éducateur; l'évalué devient le moteur de l'action, l'agent de réalisation des objectifs de travail, celui qui détient les compétences et les outils de créativité. La direction doit donc établir une relation d'adulte à adulte où elle soutient le personnel éducateur dans ses réalisations, reconnaît ces dernières et surtout partage avec le personnel éducateur les plaisirs du succès.

Les principales valeurs qui sous-tendent cette approche sont :

- le personnel aime accomplir un travail de qualité;
- le personnel a à coeur la réussite du service de garde pour qui il travaille;
- le personnel cherche à utiliser ses talents;
- le personnel désire être respecté et que sa contribution soit reconnue;
- le personnel veut se réaliser par son travail.

La recherche de l'harmonie et l'intégration des besoins du personnel éducateur et ceux du service de garde pour qui il travaille, supposent qu'il y aura conciliation entre les objectifs de développement des éducateurs et ceux du service de garde et que le tout sera harmonisé avec la philosophie et les orientations du service. Le personnel éducateur, par la réalisation de ses objectifs, participe à son développement et est en mesure d'identifier et d'apprécier sa contribution au développement de son milieu de garde.

Le processus

Évidemment, implanter un système d'évaluation comme le P.D.O.I., ne se borne pas à l'élaboration d'un bon formulaire. C'est un processus complet qui comprend la consultation dans la démarche d'élaboration, une connaissance adéquate du système par tous les intervenants, en particulier les éducateurs, une adhésion aux objectifs organisationnels et la démonstration de l'utilité du système pour l'éducateur.

Les étapes d'implantation

Les étapes d'implantation sont décrites dans le guide élaboré par Claude Tremblay et publié par l'Office des services de garde à l'enfance. Vous pouvez vous le procurer gratuitement auprès de cet organisme.

La mise en application

Le rôle du conseil d'administration est centré exclusivement sur le système (élaboration, adoption, implantation, suivi et révision). Le rôle de l'éducateur est centré sur l'évaluation elle-même avec l'intervention de la direction qui voit à l'intégration des objectifs individuels à ceux du service de garde.

Il y a une rencontre en début de période. Au cours de cette rencontre, l'éducateur fixe ses objectifs. Il doit pouvoir s'exprimer librement et savoir qu'il peut compter sur l'aide de la direction. Une autre rencontre est prévue à la fin de la période; c'est à ce moment que l'éducateur évalue le niveau d'atteinte de ses objectifs et sa contribution au bon fonctionnement du service. Il est aussi en mesure d'établir son plan de perfectionnement. L'évaluation étant un processus continu et dynamique, il peut arriver que des rencontres supplémentaires soient nécessaires.

Les retombées

Dans une approche centrée sur le perfectionnement, un climat de confiance et de respect mutuel se développe parmi les membres du personnel, de même qu'une prise de conscience de l'apport de chacun au fonctionnement du service. Étant donné que les éducateurs sont les principaux participants à ce programme, qu'ils se fixent eux-même des objectifs et en évaluent le degré de réalisation, cela leur permet d'apprécier leur travail et d'en retirer de la satisfaction. De nouvelles relations s'instaurent, tous et chacun traitent les autres de la même façon qu'on le fait à leur égard, c'est-à-dire qu'ils évitent de porter des jugements, ils sont confiants, et cet état d'être a un rayonnement sur les interventions des éducateurs auprès des enfants qui fréquentent le service, ainsi que sur la qualité de la relation entre les éducateurs et les parents utilisateurs.

Un exemple d'expérimentation du P.D.O.I. : la garderie Couri-Courette

Le service de garde en garderie *Couri-Courette* a 11 ans d'existence. À la suite de nombreux changements de personnel et de conseil d'administration, le service de garde a ressenti le besoin de faire le point sur sa philosophie tout en favorisant le perfectionnement du personnel dans un contexte de qualité.

Une enquête sur les valeurs partagées par l'ensemble du personnel et des parents a démontré une volonté de continuité de la philosophie élaborée au cours des années. Cette enquête a démontré cependant que l'équipe avait besoin de s'engager davantage dans le développement du service et de faire reconnaître son apport à l'organisation. Enfin, l'enquête a aussi démontré, par la concordance entre les valeurs

du personnel et celles du service de garde, que le personnel était prêt à vivre une expérience de développement personnel et organisationnel.

L'information sur le P.D.O.I. a été distribuée aux parents et aux membres du personnel. Devant l'intérêt manifesté envers le programme et la concordance entre les valeurs du programme et celles du milieu, le conseil d'administration a souscrit à l'idée de mettre en place le P.D.O.I. Un comité a été formé, composé de deux parents, de deux éducatrices et de la coordonnatrice, et les services d'une personne-ressource ont été retenus.

Les étapes d'implantation

Le service de garde a tout d'abord procédé à une mise à jour de l'ensemble de sa philosophie et de ses objectifs en suivant les étapes suivantes : définition des valeurs de base, clarification des orientations générales et concordance avec les valeurs, orientation et objectifs de *Couri-Courette*.

Les étapes du guide publié par l'Office des services de garde à l'enfance ont été suivies. Cependant, le comité a adapté le programme aux valeurs de la garderie. Tout d'abord, afin de bien faire comprendre à tous l'importance du développement dans ce programme, le terme «évaluation» a été aboli. Le comité a aussi choisi d'orienter le Programme vers le développement des relations humaines et de privilégier les attitudes positives entre les intervenants, d'où l'importance accordée aux relations humaines et au rôle des parents et à leur collaboration dans ce processus. D'autres facteurs susceptibles de développer des attitudes positives, entre autres, la communication non-verbale et la connaissance de soi, ont été cernés. Enfin, le comité a décidé de faire participer tous les membres du personnel (sauf le personnel sur appel), y compris la cuisinière, les aides-éducatrices et les éducatrices remplaçantes à long terme.

Les retombées

- **Sur le plan du service de garde et de l'ensemble des intervenants:** détermination des besoins d'aménagement et de matériel; développement d'un souci général pour le bien-être des enfants; développement d'attitudes positives envers les enfants et définition des besoins d'encadrement du personnel en matière d'interventions; souci de relations positives entre les membres du personnel, règlements des conflits à la source, partage et collaboration, reconnaissance par les pairs des réalisations; développement des relations parents/éducatrices, mise en commun des plans d'interventions, participation des parents à la réalisation des projets, meilleure circulation de l'information, individualisation des contacts; enfin, resserrement de la communication entre les intervenants.

- **Sur le plan individuel :** encouragement et motivation à s'engager davantage; désir de perfectionnement professionnel; détermination et surtout utilisation des forces positives; développement des capacités d'évaluation d'une action, d'un projet, d'une intervention, en fonction des valeurs du service de garde.

Les perspectives de développement organisationnel

- **Développement de l'esprit d'équipe:** le choix d'intégrer tous les membres du personnel s'est avéré non seulement positif, mais important. Il a permis à tous de prendre leur place dans l'organisation et de se sentir respectés. Il a aussi permis de cerner les besoins de reconnaissance des suppléantes, des aides-éducatrices et de la cuisinière. Le service compte évaluer le fonctionnement actuel afin de mieux intégrer tous les membres du personnel.

- **Évaluation du rendement :** en dissociant l'évaluation du P.D.O.I., l'évaluation du personnel est perçu de façon différente. Bien sûr, une évaluation de l'atteinte des objectifs est réalisée par le biais du programme. Cependant, les besoins d'encadrement du personnel au chapitre des interventions éducatives sont manifestes, et le service de garde estime que le processus d'évaluation permet de relever ces besoins. Dans cet optique, Couri-Courette compte réévaluer les grilles d'évaluation utilisée.

- **Développement des interventions auprès des enfants :** un nouvel outil d'évaluation du rendement peut permettre de cerner les besoins de développement individuel en ce qui a trait aux interventions. Mais l'importance que le service de garde accorde à l'esprit d'équipe incite à mettre sur pied un guide d'interventions auprès des enfants (incluant les enfants présentant des besoins particuliers). Ce guide contiendrait des outils pour le développement des attitudes positives et des principes d'écoute active, la définition des besoins individuels des enfants, l'acquisition de la capacité d'évaluer la concordance d'une intervention en fonction des valeurs de la garderie et des valeurs personnelles, et de la capacité d'élaborer un plan spécifique d'intervention conjointement avec les parents et l'équipe de travail.

Le P.D.O.I. en est à sa première année d'application, et tout le potentiel de développement que permet ce programme est déjà perceptible pour le gestionnaire. Cet outil est particulièrement précieux, car il permet non seulement de déterminer les besoins de développement, mais aussi les ressources existantes permettant de les combler.

Ce programme permet aussi d'appliquer les principes de base de la gestion participative et offre du support en ce sens. Il permet d'expérimenter et de développer des compétences à ce chapitre tout en clarifiant les rôles de chacun.

Le plus intéressant dans ce programme, pour *Couri-Courette*, demeure le développement des capacités de chacun dans sa perception de l'essentiel de l'action éducative, dans le respect des valeurs et surtout, le développement d'attitudes positives envers toute action posée.

Référence

TREMBLAY, Claude A. *Programme de développement organisationnel et individuel (l'évaluation: outil de développement)*. Guide pratique, Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance. Division de l'assistance professionnelle, septembre 1989.

L'à-propos de l'informatisation

Marie Roy
Consultante
Les entreprises Marie Roy 2000 inc.

Diane Chétigny
Directrice
Agence de services de garde en milieu familial Polichinelle inc.

Yves Pilon
Agent de liaison
Secteur des services de nutrition et de la petite enfance
Commission des écoles catholiques de Montréal

André Sénécal
Directeur
Garderie le petit Réseau

Procédure d'analyse des besoins en informatique

1 **Comment faire une bonne analyse des besoins**
- données à saisir (coordonnées de l'enfant, par exemple)
- documents actuellement produits (rapports gouvernementaux, par exemple)
- rapports statistiques à faire (taux de fréquentation, par exemple)
- utilisation des données (liste diverses)

2 **Analyse de la situation actuelle**
- éléments positifs
- éléments négatifs
- degré de satisfaction

3 **Analyse de la situation idéale**
- utilisation maximale des données
- rapports désirés
- situations actuelles devant être corrigées

4 **Analyse du personnel et calendrier de réalisation**
- quel serait le délai raisonnable pour chaque étape :

a) analyse
b) choix des produits
c) implantation
- qui serait en charge de chaque étape

5 **Analyse des fonds disponibles**
- $ disponibles actuellement
- $ disponibles dans les prochains budgets

6 **Implantation**
- temps disponible
- soutien technique

Critères de sélection

Avant de choisir un logiciel de base de données, une entreprise doit considérer certains éléments.

1 **Qui en seront les usagers?**
- pour la saisie des données
- pour la gestion des données

2 **Critères primaires pour chacun des usagers**
- facilité d'apprentissage (convivialité)
- performance
- vitesse de traitement
- flexibilité

3 **Critères secondaires**
- facilité d'installation
- possibilités (fonctions)
- mode d'interrogation des données
- qualité de la documentation
- générateur de rapports
- graphisme
- références (d'autres utilisateurs)
- support du fournisseur

4 **Critères supplémentaires**
- un outil de développement (créer ou modifier les structures)

5 **Sécurité**
- les fonctions de sécurité donnant accès aux fichiers sont-elles importantes?

6 **Configuration**
- s'assurer de la compatibilité si un ordinateur est déjà utilisé et que l'on souhaite le garder

7 **Connaissances**
- quel degré de connaissances est exigé pour utiliser le logiciel?
- quel est le temps de formation requis?
- quel est le temps d'implantation?

Une expérience vécue

Au printemps 1989, le Service de l'informatique de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) a élaboré un logiciel permettant au personnel de ses services de garde en milieu scolaire et en garderie de gérer les cotisations des parents ainsi que le Programme d'aide financière aux parents.

Évidemment, la mise au point d'un tel produit nécessitait au préalable une analyse des besoins des futurs utilisateurs.

Analyse des besoins

En 1988, le réseau des services de garde de la C.E.C.M. comprenait 91 services de garde en milieu scolaire et quatre services de garde en garderie.

Parmi les services de garde en milieu scolaire, certaines écoles accueillaient 15 enfants par jour, d'autres 50, d'autres 150. A cette même période, le réseau de

services de garde accueillait au total près de 6 000 enfants par jour, générant des revenus annuels de plusieurs millions de dollars. À la C.E.C.M., chaque service est autonome dans la gestion de ses budgets.

Devant l'ampleur du dossier et considérant la lourdeur de la tâche administrative que créait la gestion de tous ces comptes de parents, les directions d'écoles souhaitaient vivement l'informatisation de cette partie de la tâche du personnel.

Le Service de l'informatique a donc été mandaté pour analyser les possibilités d'élaboration d'un logiciel ou de vérifier les produits offerts sur le marché.

Après l'analyse des tâches effectuées par les responsables des services de garde, la C.E.C.M. s'est mise à la recherche d'un produit capable de :

- conserver les données relatives au dossier de l'enfant;
- effectuer la facturation des présences
- comptabiliser les paiements et établir les soldes;
- administrer le Programme d'aide financière aux parents;
- émettre un état de compte et un reçu d'impôt au parent;
- générer divers rapports d'analyse.

Les produits évalués sur le marché étaient certes de qualité, mais trop complexes pour les besoins. À titre d'exemple, il semblait inutile de se doter d'un système capable de gérer la rémunération du personnel puisque ce dernier est rémunéré par le Service de la paie de la commission scolaire.

Le Service de l'informatique a donc opté pour l'élaboration d'un produit maison.

Élaboration

La partie technique de l'élaboration du logiciel a été assurée par les analystes et programmeurs du Service de l'informatique alors qu'un agent de liaison a été chargé de s'assurer que le produit reflète les réalités de gestion d'un service de garde.

Compte tenu du produit à réaliser et du choix du langage (clipper), le produit a été conçu pour l'environnement IBM. La programmation du logiciel devait tenir compte du peu de connaissances en informatique des futurs utilisateurs.

Formation et soutien

Un tel produit n'aurait pu être livré sans l'appoint d'un programme de formation à l'intention du personnel. Les sessions de groupe et la formation individuelle ont été les moyens utilisés pour transmettre au personnel les connaissances de base pour l'utilisation du logiciel. Depuis, les usagers ont accès à une personne-ressource qui peut les guider par téléphone.

Outre la fonction «aide» contenue dans le logiciel, deux manuels de référence ont été rédigés afin de guider les usagers.

Résultats

Une première mise à l'essai du logiciel a eu lieu à l'automne 1988, et le produit est accessible aux écoles depuis le printemps 1989.

Aujourd'hui, plus de 35 services de garde de la C.E.C.M. utilisent le logiciel service de garde alors que la majorité d'entre eux n'avaient jamais utilisé un ordinateur auparavant.

Les différents rapports générés par le logiciel ont permis d'accroître la qualité de la gestion des services. Plusieurs parents ont fait des commentaires très favorables à l'égard du suivi de leur compte.

Après quelque temps, certains services ont réalisé des économies substantielles au chapitre du temps consacré à la gestion des comptes des parents. L'investissement financier requis pour l'achat de l'ordinateur devrait donc être amorti par ces économies de temps de gestion.

Enfin, soucieuse de mettre au point un produit correspondant aux besoins et exigences administratives du dossier, la C.E.C.M. effectue périodiquement des sondages auprès des usagers afin de connaître les commentaires susceptibles d'améliorer le produit.

André Sénécal, Marie Roy, Yves Pilon et Diane Chittigny

La gestion au féminin dans un milieu féminin

Natalie Lamarche
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Saint-Jérôme

Claude A. Tremblay
Conseiller en gestion des ressources humaines
Ministère de la Justice

Gérer selon ses propres valeurs

Certains diront que la gestion au féminin n'existe pas. D'autres diront qu'une femme gestionnaire n'a pas le même comportement qu'un homme gestionnaire. Tout en étant aussi efficace, la femme gère autrement.

La femme possède des qualités particulières : une aptitude à comprendre les sentiments d'autrui, l'intuition, la créativité et le sens de l'esthétique. Elle privilégie l'harmonie dans les relations et l'équité dans la résolution de problèmes. La femme met l'accent sur les processus et non sur les structures.

Les recherches qui ont étudié les leaders tiennent peu compte des qualités particulières des femmes; la variable du sexe est négligée. Les recherches passées ont véhiculé de nombreux stéréotypes reliés au leadership et ceux-ci appuient l'idée que l'homme constitue un meilleur leader que la femme. Les femmes qui adhèrent à cette croyance copient le modèle masculin.

La gestion est complexe aujourd'hui. De nouvelles valeurs surgissent et influent sur notre conception d'une gestion de la qualité. Le gestionnaire se préoccupe maintenant de la personne qui donne le service de garde, soit l'éducateur. Pour s'adapter aux changements de valeurs, les gestionnaires doivent développer des habiletés dans les relations interpersonnelles. Ils doivent faire confiance à leurs intuitions et savoir vivre avec l'incertitude. Un esprit rationnel ne suffit plus. Les modèles de bons leaders sont à rejeter. Chacun doit créer son propre modèle qui saura évoluer avec les situations quotidiennes et les nombreux changements sociaux.

Le leader et le groupe

Les groupes de femmes privilégient des structures égalitaires et informelles dans leurs échanges. Elles sont réfractaires à des méthodes autoritaires, bureaucratiques et hiérarchiques. Dans les petits groupes, les femmes préfèrent ne pas établir de rôles formels tels qu'une présidente ou une secrétaire. La qualité des relations interpersonnelles et le climat de travail sont des préoccupations importantes pour un groupe de femmes. Le leader dans un service de garde, qu'il soit homme ou femme, doit tenir compte de ces préoccupations et de ces modes de fonctionnement en groupe.

Un leadership axé sur le développement professionnel

Des éducateurs peuvent-ils agir de façon routinière? Ils remplissent leurs obligations d'employé adéquatement mais manifestent un désintérêt pour leur développement professionnel. Il y a alors un arrêt de la croissance professionnelle. Selon les influences, l'éducateur peut aussi vivre des moments de frustrations et de désillusion face à sa profession. À ce moment, l'épuisement professionnel est souvent présent et on observe un arrêt du développement professionnel. D'autres trouveront toujours un moyen pour se renouveler.

Pour que le processus de développement professionnel soit actif, certaines conditions doivent être présentes. L'éducateur doit :

- se responsabiliser au sujet de son propre développement;
- manifester un intérêt pour la croissance professionnelle;
- démontrer une ouverture à soi et aux autres;
- avoir une sécurité affective de base pour accepter les temps de déséquilibre;
- être autonome et avoir une volonté d'action.

D'autres conditions extérieures à l'éducateur peuvent favoriser le déclenchement du processus ou encore maintenir le processus actif :

- une formation en petite enfance;
- un climat de confiance et de non-jugement;
- des activités de ressourcement;
- un soutien personnalisé en milieu de travail.

Lilian Katz a décrit quatre stades par lesquels l'éducateur passe au cours des années. À chacun des stades correspondent des préoccupations particulières, des besoins particuliers et aussi un soutien particulier. La durée de chaque stade varie selon des facteurs personnels et organisationnels.

Durant ses premières années d'expérience, l'éducateur se familiarise d'abord avec son rôle et son milieu. Ce premier stade se nomme celui de la survie. La personne a donc besoin de bien connaître son rôle et d'être rassurée. L'influence de collègues plus expérimentés, la présence de consultants et une aide technique sur les lieux de travail sont utiles.

Après la période de survie, l'éducateur pourra accroître son niveau de compétence en fortifiant ce qu'il a acquis précédemment; c'est le stade de la consolidation. Il cherche des techniques d'intervention pour aider les enfants à se développer harmonieusement. Il éprouve encore un besoin d'assistance. Par exemple, des ressources externes au milieu, des psychologues, des travailleurs sociaux, du personnel infirmier ou d'autres spécialistes pourraient contribuer à élever la qualité de ses connaissances et de ses habiletés. La direction doit préciser avec le personnel éducateur les ressources disponibles qui l'aideront à solutionner ses problèmes.

Le troisième stade est le *renouveau*. L'éducateur peut maintenant évaluer l'impact de ses méthodes professionnelles sur les enfants. Pendant cette période, l'ennui peut apparaître à cause d'une routine qui s'installe; dans un processus de développement, le goût du renouveau se fait sentir. Il est nécessaire de favoriser le ressourcement à l'extérieur du service de garde. Les échanges entre collègues de différents milieux, les colloques, les associations professionnelles, les films et les différentes publications sont alors des ressources en demande. Le personnel éducateur s'interroge au sujet de différents techniques, de méthodes diverses et des organisations différentes du travail.

Enfin, au quatrième stade de sa croissance, l'éducateur atteint le niveau de maturité. Il éprouve alors le besoin de discuter des problèmes de fond de l'éducation. Pour soutenir ce personnel, il est nécessaire de favoriser le ressourcement à l'extérieur et lui confier des responsabilités relatives à la vie pédagogique du service.

Références

HOME, A. *Les femmes, le sexisme et les petits groupes : réflexions sur la théorie du groupe.* Université Laval, G.R.E.M.F., 1987.

KATZ, L. G. «Developmental stages of preschool teachers». *Elementary school journal*, vol. 73, 1972, p. 50-54.

PLUSSE, M. et C. SIMARD. *Gérer au féminin.* Éditions Agence d'Arc inc., Montréal, 1990, p. 140.

Une reconnaissance, ça se prépare!

Marie-Thé Leblanc
Directrice générale
Les services de garde *La Petite École*

Manon Leblanc
Coordonnatrice du projet

Gilles Ouellet
Professeur
Faculté des sciences de l'administration
Université Laval

Au coeur même de la réalité des agences de services de garde en milieu familial, reconnaître une personne responsable de famille de garde pour ensuite lui référer des parents et des enfants ne tient pas de la magie.

Ce petit mot de 11 lettres «reconnaître» peut, à l'occasion, être la cause des premiers cheveux gris aux gens qui désirent accomplir ce travail avec rigueur, honnêteté, franchise et respect.

Il est essentiel de clarifier la perspective de ce travail qui demande beaucoup. La polyvalence des tâches surprend quand on y regarde de plus près : éducation et stimulation du développement de l'enfant, organisation d'un milieu de vie adéquat et sécuritaire, connaissance sommaire en administration pour tenir des dossiers et en comptabilité en tant que travailleur autonome, capacité de communiquer avec d'autres parents et d'autres enfants, offrir une alimentation saine et équilibrée, en fonction des exigences d'autres parents et de nouvelles habitudes alimentaires des enfants, participation à des comités, des réunions, collaboration.

Comme il faut recueillir des données fondamentales et respecter les dimensions légales imposées par la loi et les règlements, la systématisation de la démarche nécessaire à la collecte d'information et à la prise de décision a conduit à l'élaboration d'un guide permettant de bien définir tous les éléments en jeu afin de préparer les premières rencontres, de structurer l'information nécessaire au dossier, de s'assurer de la qualité de la démarche et d'avoir en main toute l'information pour cette étape cruciale qu'est la reconnaissance.

Pourtant, il fallait créer un outil souple, facile d'accès, modifiable et qui tienne compte de la clientèle des différentes régions. Le résultat est un outil très particulier qui ne constitue surtout pas une recette magique et encore moins un texte légal. Il se veut fondamentalement un guide de collecte d'information et de prise de décision. On pourrait également le présenter comme un langage : celui de la reconnaissance.

Dans cette première étape de la démarche de reconnaissance, il y a deux grandes catégories de critères essentiels à la décision : les *critères administratifs* et les *critères psychosociaux*.

Avant de poursuivre, il est très important de savoir qu'à chaque étape une prise de décision s'avère essentielle afin de gérer l'information au fur et à mesure que l'agence la recueille. Ceci représente une méthode de travail efficace et fonctionnelle que chaque agence devrait acquérir.

Figure 1

En premier lieu, les critères administratifs. Deux aspects importants sont à traiter pour répondre aux exigences de ces critères : les aspects techniques et les aspects personnels.

Les aspects techniques fournissent des données liées à l'identification sociale, morale, médicale et judiciaire de la personne. Un volet particulier permet de vérifier l'engagement des membres de la famille quant au travail de la personne responsable de famille de garde et à son milieu. Dès cette étape, nous vérifions l'accès possible à la demeure familiale pour l'agence et les parents.

Une fois cette démarche effectuée et vérifiée en entier, nous abordons les aspects personnels qui sont présentés sous forme de questionnaire au requérant. Il s'agit alors de recueillir l'information pertinente à son intérêt à la tâche, à son esprit de groupe, à sa motivation, à sa capacité d'organisation et de communication, à sa santé.

De plus, par une visite dans le milieu, nous sommes en mesure de vérifier également les normes de sécurité existantes et de formuler les modifications exigées, si nécessaire, lesquelles modifications doivent également faire partie des exigences de reconnaissance.

Figure 2

Voilà donc l'essentiel des critères administratifs. Cette information permet de savoir précisément si la personne est prête à s'engager et si elle a les compétences personnelles au travail.

Après cette première démarche, les données correspondant aux critères psychosociaux ayant trait à la reconnaissance sont recueillies. Ces critères sont les compétences professionnelles et l'entente initiale.

Figure 3

La partie «compétences professionnelles» est exécutée sous forme d'entrevue avec la personne candidate. Ce contact permet une meilleure connaissance de la personne candidate et de ses connaissances du développement de l'enfant, une compréhension de sa conception de la discipline familiale, enfin une précision de ses valeurs et de ses principes d'éducation.

Par la suite, si la personne manifeste les compétences professionnelles attendues et satisfait à l'ensemble des critères préalables, une entente initiale d'une durée de six mois fait l'objet d'un premier contrat, permettant ainsi de constater dans les faits la pertinence et la suffisance des renseignements recueillis. Durant cette période, il est important que le responsable de famille de garde tienne un journal de bord où sont notés les activités présentées, les échecs et les réussites, les difficultés, l'adaptation personnelle aux enfants, aux parents, à l'équipe, et ses programmations d'horaires de journée.

Après les six mois, une évaluation totale du dossier de reconnaissance est faite et la décision est rendue pour un an. Pendant cette année, l'agence doit coordonner le service de garde offert par le responsable de famille de garde et assumer sa responsabilité de contrôle et de surveillance.

Pour réaliser cette démarche de façon systématique et efficace, l'outil proposé, même s'il n'est pas en lui-m^me une garantie de réussite mais un langage élaboré et un guide, permet de se donner les meilleures chances possibles d'obtenir toutes les données essentielles à une décision juste et claire, basée sur des faits en plus d'impressions ou d'intuitions. De plus, les données ainsi recueillies, y compris celles qui manquent, constituent la base sur laquelle sera élaborée la gestion du suivi dans le quotidien.

En terminant, il faut rappeler également que cette démarche se veut souple et adaptable en fonction des clientèles (responsable de famille de garde) et des agences.

Il est donc fortement recommandé que les agences intéressées à ce processus de reconnaissance prennent en premier lieu connaissance du principe directeur et, par la suite, fassent la démarche selon leur mission, leurs objectifs et leurs valeurs propres. Le processus sera alors, selon le temps accordé, en parfaite harmonie avec les couleurs de chaque agence.

Il est primordial d'attribuer au processus de reconnaissance l'importance capitale qui le caractérise. En effet, ce processus conduit à une reconnaissance professionnelle de responsable de famille de garde en milieu familial qui aura sous sa responsabilité des enfants de 0 à 12 ans.

Si parfois la démarche semble longue, voire même difficile, il faut peser l'importance de la décision à prendre et de ses conséquences; il y a rarement trop d'information. Les parents, les enfants, les responsables de famille de garde, raisons d'être d'une agence, méritent temps, effort, présence afin de toujours être synonymes de qualité.

Ce projet a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé et Bien-être social Canada.

Offrir un service de garde, toute une affaire!

Ghyslaine Williams
Directrice
Agence de garde en milieu familial *La Passerelle des mousses inc.*

Quelle est la structure d'un service de garde en milieu familial, son fonctionnement et les raisons de son fonctionnement.

Le volet économique

Les clients d'un service de garde sont d'abord les enfants, et ces petites personnes sont trop précieuses pour penser s'enrichir outrageusement à leurs dépens.

Paradoxalement, on ne peut offrir des services de garde bénévolement ou presque, car ce désinvestissement épuisera vite les ressources. La stabilité et les liens créés, essentiels au bon développement des enfants, ne pourront être maintenus.

Tarification

Comme il faut être compétitif, il est important de connaître quels sont les tarifs en vigueur dans les services de garde de la région. Pour combien d'heures de garde un tel tarif est demandé? Quelles sont les modalités d'application quand les enfants sont absents pour maladies, quand il y a des congés fériés et des vacances et quels sont les prix fixés pour les heures ou les repas supplémentaires?

Le tarif établi doit être appliqué, sans discrimination, à tous les parents utilisateurs. Les parents doivent connaître les frais pour les différentes situations, et ainsi éviter les mauvaises surprises, sources de conflits.

Avantages sociaux

La personne qui garde des enfants chez elle a le statut de travailleur autonome. C'est-à-dire, le même statut qu'un chef d'entreprise. Malheureusement, les avantages sociaux sont minces.

En effet, comme il est impossible de contribuer à l'assurance-chômage, mieux vaut adhérer à un programme d'assurance-salaire pour être protégé en cas d'invalidité ou de maladie. Des plans d'assurance-salaire individuels ou collectifs sont offerts par le biais d'agences reconnues. Par contre, la Commission de la santé et de la sécurité au travail protège les personnes inscrites en cas d'accident de travail seulement.

Déclaration de revenus

Des dépenses inhérentes à la garde peuvent être soustraites des revenus de frais de garde. Plusieurs items sont admissibles; pour savoir lesquels (et ils sont nombreux!) il faut communiquer avec les instances gouvernementales qui fournissent des dépliants expliquant toutes les dépenses déductibles. Le dépliant du gouvernement du Québec s'intitule *La garde des enfants : Un emploi, une entreprise* et celui du gouvernement du Canada *Vous avez une garderie à la maison?*. Les exemptions personnelles de base des montants auxquels ont droit tous les contribuables sont aussi accordées.

Il est bon également de contribuer au Régime des rentes du Québec, ce qui rend admissible à une rente, le moment venu.

Le volet pédagogique

Toujours dans l'optique d'offrir un service de garde compétitif, la planification d'un programme d'activités est essentielle. A cet égard plusieurs livres existent dont quelques-uns spécialement adaptés aux activités multiâges qu'exige la garde en milieu familial, dont *Comprendre, aider et amuser l'enfant de 0 à 2 ans* et les cahiers activités, volume I et II de *La Passerelle des Mousses pour les 2 à 5 ans* et traitant de toutes les facettes du développement de l'enfant.

Aménager un milieu de vie aide grandement à organiser le quotidien. Par exemple, prévoir un endroit où les enfants pourront jouer sans contrainte tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, vérifier les jouets offerts aux enfants et restreindre l'usage de petites pièces de jouets à des secteurs hors de portée des poupons. Pour vérifier les morceaux pouvant être avalés par les poupons, Consommation Corporation Canada fournit un gabarit. La revue *Protégez-vous* traite également du sujet.

Un service de garde a la responsabilité du développement de l'enfant sous toutes ses facettes. Les jeux libres des enfants sont importants, mais il faut également structurer des activités pour favoriser les apprentissages et le développement de l'enfant.

A l'organisation de l'horaire quotidien, prévoir des moments de présence auprès des enfants pour vraiment les aider à cheminer dans leurs acquisitions. Quand on prend le temps de leur enseigner, il est plus stimulant et facile d'apprendre.

Les heures de télévision doivent se limiter à des émissions pour enfants à caractère éducatif, car le choix est vaste et quelquefois les valeurs véhiculées discutables.

Le volet social

Offrir un service de garde, exige de faire face à beaucoup de parents différents, donc à différentes valeurs. C'est difficile d'être parents et travailleurs. Confier un enfant est un acte de confiance; il importe donc que les responsables de famille de garde soient prévoyants et évitent les préjugés et stéréotypes.

Le domicile doit être sécuritaire, les enfants se déplacent vite et de façon imprévisible et il est important de détecter les endroits à risques. Ne jamais laisser les enfants sans surveillance directe.

Des détecteurs de fumée et des extincteurs à chaque étage, des avertisseurs flottants pour la piscine, une trousse d'urgence et une liste des numéros d'urgence près du téléphone, sont indispensables.

Où sont les produits toxiques? Les médicaments sont-ils hors de portée des enfants? Quelles sont, parmi les plantes, celles qui peuvent être toxiques?

En cas d'urgence, sauriez-vous quoi faire? Un cours de secourisme et de premiers soins est essentiel à cette profession.

Et malgré toutes ces précautions, un accident peut arriver, donc il faut posséder une assurance-responsabilité professionnelle au cas où surviendrait un accident aux enfants ou si ceux-ci provoquent un accident. L'assurance-responsabilité civile de locataire ou de propriétaire ne couvrira pas ce genre d'accident.

Bref, un bon service de garde en milieu familial doit voir à ses affaires et c'est toute une affaire!

Les compétences et qualifications pour diriger une garderie ou une agence

Animatrice
Monique Proulx
Agente de recherche
Direction de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

Daniel Berthiaume
Représentant
Association du personnel de direction des services de garde du Québec

Ginette Galarneau
Directrice de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

Camille Gariépy
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Saint-Jérôme

Danielle Goulet
Représentante
Association du personnel de gestion de la région de
Québec et Chaudière-Appalaches

Claude Harvey
Directeur
Agence de services de garde en milieu familial *Aux nids des petits*

Présentation de Monique Proulx
Agente de recherche
Direction de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

De façon générale, les participants s'entendent pour reconnaître l'importance du rôle des personnes responsables de la gestion et le fait que de nombreuses compétences sont nécessaires à l'exercice de ce rôle. Cependant, des points importants sont à englober à une réflexion commune.

Toute démarche de formation ou de perfectionnement exige du temps, or, les responsables de la gestion n'en ont que très peu, spécialement lorsque le programme éducatif n'est pas encore vraiment implanté ou lorsque des contraintes budgétaires les privent d'un soutien administratif adéquat.

Il n'existe présentement pas de programmes d'études parfaitement adaptés aux besoins du personnel de gestion des garderies ou des agences; idéalement, la formation à développer devrait :

- être de niveau universitaire, la plupart des responsables de la gestion ayant déjà une formation de niveau collégiale ou universitaire;
- prendre la forme d'un certificat, les personnes en place n'ayant souvent pas la possibilité de s'engager dans un programme d'études correspondant à trois années à plein temps;
- permettre à chacun de répondre à ses besoins particuliers; ceux-ci peuvent varier considérablement d'une personne à l'autre, compte tenu de la formation antérieure, des activités de perfectionnement suivies;
- permettre un élargissement de la carrière;
- être accessible au personnel éducateur qui envisage d'exercer des fonctions de gestion.

Il ne s'agit pas seulement d'élaborer un programme d'études; c'est tout un ensemble de mesures et de mécanismes qu'il faut envisager :

- précision des compétences requises;
- élaboration d'outils de reconnaissance des acquis;
- mise en place de différentes formules : activités sur mesure, cours crédités;
- création d'un comité conjoint réunissant les différentes instances concernées.

Les responsables de la gestion sont répartis à travers tout le Québec et l'accessibilité de la formation en région doit faire partie des préoccupations. Une collaboration entre les collèges et les universités pourrait peut-être permettre d'offrir en région un programme de certificat universitaire.

La reconnaissance de la formation doit se traduire par des salaires adéquats; une subvention aux salaires est souhaitée.

Les parents ne sont pas forcément des administrateurs; or, les conseils d'administration sont formés majoritairement de parents qui ont à engager les personnes responsables de la gestion, à leur donner leur mandat, à administrer la corporation; il est essentiel que les conseils d'administration soient informés de leur rôle et adéquatement préparés.

Intervention de Daniel Berthiaume
Représentant
Association du personnel de direction des services de garde du Québec

La problématique

Lors de la dernière modification de la *Loi sur les services de garde à l'enfance*, le 1er juillet 1990, l'Assemblée nationale modifiait l'article 73 sur les pouvoirs de réglementation de l'Office des services de garde en ajoutant : «exiger qu'un titulaire de permis ait à son emploi une personne responsable de la gestion du service de garde en garderie, en jardin d'enfants, en halte-garderie ou de l'agence de services de garde en milieu familial» (art. 16.1). Par ailleurs l'Office des services de garde à l'enfance a également le pouvoir de faire des règlements pour : «établir des normes de qualification des personnes travaillant dans un service de garde» (art.17).

Donc l'Office des services de garde à l'enfance peut maintenant exiger d'un service de garde qu'il ait une personne responsable de la gestion et fixer des normes de qualifications. Nous devons donc nous poser les questions suivantes :

- Un service de garde doit-il avoir une personne responsable de la gestion ?
- Quelles sont les qualifications nécessaires pour occuper une telle fonction ?
- Que devrait prévoir un règlement sur la qualification du personnel de gestion ?

Le contexte

Les services de garde sont dispensés par une multitude d'organisations et d'individus. Au 31 mars 1990, 819 garderies et 81 agences de services de garde en milieu familial offraient des services de garde pour plus de 48 000 enfants. Ces organisations sont autonomes, de petite taille et financées à plus de 50 % par leurs clients. De plus, pour les garderies, les subventions sont également fonction de ce financement autogénéré.

Les services de garde sont de véritables petites entreprises, la majorité sans but lucratif, qui oeuvrent dans un marché : celui des services de garde. Pour diverses raisons historiques, sociales et à cause de la facilité d'accès au marché de la garde à domicile (à peu près n'importe qui peut garder jusqu'à six enfants chez lui), le service de garde des jeunes enfants est un travail à faible plus-value. Pourtant il est exigeant et complexe.

Que fait le responsable de la gestion d'un service de garde et quelles sont les qualifications nécessaires ?

Les tâches confiées au responsable du service de garde vont varier d'une organisation à l'autre, mais elles devraient comprendre les secteurs d'activités suivants :

- conseiller et informer le conseil d'administration ainsi que faire le suivi des décisions;
- voir à la gestion des ressources humaines et superviser le personnel;
- préparer et assurer le suivi budgétaire;
- accueillir et informer les parents et voir aux situations problématiques;
- voir à l'élaboration et à l'application du programme pédagogique et des mesures de santé et sécurité;
- représenter l'organisation à l'extérieur.

Certaines de ces tâches peuvent être menées à bien en faisant appel à la collaboration de ressources internes ou externes. Vu la petite taille de ces organisations, les ressources internes sont toutefois très limitées. Il peut arriver que certains parents aient des connaissances dans un ou plusieurs de ces domaines. Toutefois, cet appui demeure aléatoire et sporadique. Par ailleurs, vu la faible plus-value du travail, les services de garde sont hésitants à faire appel aux services professionnels externes. Par contre, il y a des tâches qui ne peuvent être déléguées : superviser le personnel et voir à l'application du programme d'activités et des mesures de santé et de sécurité. Ce sont là des tâches qui exigent une présence régulière et une autorité hiérarchique sur le personnel.

La personne responsable de la gestion des services de garde devra, dans la plupart des cas, assumer elle-même l'ensemble de ces activités. Elle devra donc être qualifiée autant dans le domaine de la gestion que dans celui de la petite enfance. Malheureusement, ce ne sont pas tous les services de garde qui trouvent la perle rare (surtout quand on connaît les salaires offerts!). On procède à l'embauche d'une personne qui a l'une ou l'autre des qualifications. La majorité opte pour une personne qualifiée dans le domaine de la petite enfance, le service ne dispose alors d'aucune personne qualifiée en gestion. Dans certains cas, le conseil procède à l'embauche d'une personne qualifiée en gestion. Ce scénario pourrait être logique, car il existe à l'interne des ressources qualifiées en petite enfance (un éducateur sur trois selon le règlement). Malheureusement, cette situation crée de nombreux conflits lorsque le responsable ne se réfère pas à un spécialiste de contenu, et il semble que cette situation soit courante dans ces cas.

Intervention de Ginette Galarneau

Directrice de la recherche et du développement
Office des services de garde à l'enfance

Toute amorce de réflexion sur une question complexe s'appuie sur une collecte de données. L'Office des services de garde à l'enfance ne prétend pas avoir fait un examen fouillé de la question mais a recueilli un certain nombre de données dans *Examen de quelques données concernant les qualifications des personnes responsables de la gestion des services de garde en garderie* et *Examen de quelques données concernant les qualifications des personnes responsables de la gestion des services de garde en milieu familial*.

D'abord, en garderie, bien que le *Règlement sur les services de garde en garderie* n'oblige pas les titulaires d'un permis de garderie à avoir un poste de responsable de la gestion, on s'entend de plus en plus pour reconnaître la nécessité d'un tel poste. En ce qui concerne les qualifications exigées des personnes responsables de la gestion des garderies, le Québec et le Nouveau-Brunswick seraient les seules provinces canadiennes à n'avoir aucune exigence en la matière. Par ailleurs, dans les autres provinces, les exigences varient beaucoup en ce qui a trait à la scolarité, au programme d'étude et à l'expérience jugée pertinente ou équivalente. De façon générale, on privilégie une formation en petite enfance et non pas en gestion, bien qu'une expérience de direction puisse être considérée.

Pour la N.A.E.Y.C., l'organisation nationale vouée à la qualité des services pour les jeunes enfants et leur famille aux Etats-Unis, l'indicateur le plus déterminant d'un service de garde de qualité semble être une personne responsable de la gestion possédant une formation en petite enfance ou en développement de l'enfant et minimalement un diplôme universitaire.

En ce qui concerne les exigences en matière de qualifications pour les personnes responsables des agences de services de garde en milieu familial, présentement, la Nouvelle-Ecosse et l'Ontario sont les seules provinces à avoir statué. Leurs exigences sont les mêmes que pour le personnel de direction des garderies, soit une formation en éducation des jeunes enfants, en plus de deux années d'expérience pour l'Ontario, tandis que, pour la Nouvelle-Ecosse, deux années d'expérience complétées par certains cours sur le développement de l'enfant ou sur l'élaboration de programmes d'activités en services de garde sont considérés comme équivalents à un programme de formation en éducation des jeunes enfants.

Au Québec, le projet de règlement préparé par l'Office prévoit certaines exigences pour le personnel de direction des agences. Au moment de la préparation du projet de règlement, l'Office a convenu de ne pas déterminer de formation spécifique mais de s'assurer plutôt que les personnes possèdent une expérience en petite enfance et des habiletés à gérer et à communiquer.

Il est important de noter que l'objectif visé, lorsqu'on songe à déterminer des exigences, est la qualité des services et qu'il s'agit là d'un élément qui contribue à la reconnaissance d'une profession.

Intervention de Camille Gariépy

Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Saint-Jérôme

Une organisation de services de garde présente toutes les caractéristiques d'une entreprise de service. Par ailleurs, les ressources financières limitées, les exigences gouvernementales et les normes auxquelles nous sommes soumis et les attentes en terme de rendement économique des entreprises dans notre société, poussent les personnes responsables des services de garde à démontrer de plus en plus d'efficacité, de productivité et de recherche de rentabilité. Cela, avec des moyens limités et dans

une structure décisionnelle où le pouvoir et l'autorité répartis entre le conseil d'administration et la personne responsable sont souvent reconsidérés au gré des événements et des incidents.

En 1991, gérer un système éducatif exige des compétences : connaissances théoriques et habiletés pratiques en éducation des enfants et en administration d'une organisation de services. On doit comprendre et admettre que le rôle et les fonctions du gestionnaire principal d'un service de garde se comparent en tous points à ceux du directeur général d'une petite ou moyenne entreprise. La différence ne réside pas dans le rôle et les fonctions mais dans le statut légal et la nature de l'organisation - un service de garde est généralement incorporé selon la Partie III de la Loi des compagnies ainsi que dans la définition de sa mission et valeurs, de ses objectifs généraux, du type de services offerts et dans le développement de la culture de l'entreprise, soit la philosophie et le style de gestion.

Le conseil d'administration d'une organisation sans but lucratif et le gestionnaire principal, que cette personne dirige ou coordonne, assurent la gestion en se partageant et en assumant les fonctions de la gestion.

Les fonctions de la gestion

Planification
Processus qui permet de définir les objectifs et les moyens les plus avantageux pour les réaliser.

Organisation
Processus de mise en oeuvre des structures organisationnelles permettant à des personnes de coopérer à l'atteinte des mêmes objectifs.

Direction
Activités de leadership, motivation, communication afin d'inciter des employés à effectuer leurs tâches quotidiennes avec intérêt, selon les plans et les objectifs communs.

Contrôle
Processus qui permet à un gestionnaire d'évaluer sa performance, de comparer les résultats obtenus à ses plans et à ses objectifs et de prendre les mesures appropriées pour remédier aux situations défavorables.

Le conseil d'administration et le gestionnaire principal du service de garde doivent aussi s'assurer que les fonctions de l'organisation sont réparties et que les responsabilités doivent être assumées de manière à ce que les activités de planification, d'organisation, de direction et de contrôle reliées à ses fonctions soient harmonisées dans le but de réaliser les objectifs généraux, la mission du service de garde.

Les fonctions de l'organisation

Gestion du personnel	Gestion des finances	Gestion de la production (mission)	Gestion de la commercialisation

Il va de soi que, dans les grandes entreprises, le président et le vice-président assument la responsabilité de l'harmonisation et qu'à chaque fonction particulière un vice-président est assigné. Dans nos services de garde, le président et les vices-présidents ne font qu'une seule et même personne - la personne responsable - et ce surtout lorsque les responsabilités ne sont pas partagées avec les administrateurs bénévoles ou le personnel éducateur.

Il est tout aussi évident que le gestionnaire principal assume souvent toutes les responsabilités de la prise de décision, dans un contexte où les administrateurs parents s'en remettent à lui, en sa qualité de spécialiste. Plusieurs raisons conduisent à cet état de fait. Mon propos ne porte pas sur ce sujet spécifique, mais je me dois de vous faire remarquer que la personne responsable d'un service de garde doit fréquemment «éduquer» son conseil d'administration.

Un conseil d'administration qui assume ses obligations et ses devoirs joue le rôle d'une instance décisionnelle responsable. Cette instance a pour fonctions d'orienter, de diriger et de contrôler les activités stratégiques du service de garde. Le gestionnaire principal reçoit ses mandats du conseil d'administration et le conseil se doit aussi d'évaluer ces performances régulièrement. Dans les faits, cette opération de contrôle ne s'effectue qu'en situation de crise. Du reste, cette situation ne semble pas particulière au service de garde; elle se rencontre fréquemment dans les organismes bénévoles, dans les petites entreprises ou dans les entreprises peu structurées. Le personnel gestionnaire assume souvent l'ensemble des responsabilités, même en situation où les membres du conseil d'administration jouent leur rôle, car en leur absence ou comme leur principal mandataire, le personnel gestionnaire doit démontrer à la fois les compétences et le savoir-faire du cadre de premier niveau et les compétences et le savoir-faire du cadre supérieur. C'est-à-dire :

- **à un niveau supérieur :**
  des compétences reliées à la conception des idées et des plans;
- **à un niveau intermédiaire :**
  des compétences reliées aux relations humaines;
- **à un premier niveau :**
  des compétences techniques en administration générale et en éducation de la petite enfance.

Le gestionnaire principal, qui est parfois le seul et unique gestionnaire, doit posséder et utiliser dans l'exécution de ses tâches des processus de gestion tels le processus de prise de décision, de résolution de problème, de planification stratégique, de développement organisationnel, de structuration, de motivation, et de contrôle.

Enfin, dans l'exécution des fonctions de la gestion, il existe différents outils de soutien à l'administration qui peuvent être utiles et efficaces lorsqu'ils sont connus par le personnel gestionnaire et que celui-ci développe des habiletés à les utiliser.

Outils de soutien

- **A la planification :**
  - processus de planification stratégique
  - techniques de formulation d'objectifs
  - modèle de gestion par objectif
  - technique de réalisation de plans détaillés
  - techniques de réalisation de propositions budgétaires
  - techniques de planification d'un calendrier de réalisation
- **A l'organisation :**
  - processus de structuration de l'organisation
  - techniques de départementalisation selon la clientèle et les services
  - processus de structuration d'un programme et d'un projet
  - procédés de gestion en groupe
  - modèle de développement organisationnel

- **À la direction :**
  - système décisionnel ouvert
  - leadership fonctionnel
  - processus de prise de décision
  - processus de résolution de problème
  - gestion situationnelle
  - techniques d'écoute en communication
  - techniques de communication écrite

- **Au contrôle :**
  - processus de contrôle efficace
  - modèle de contrôle interne
  - techniques de contrôle adaptées aux opérations de gestion des ressources humaines, financières, matérielles, relationnelles

En 1991, tenant compte de la situation sociale et économique, c'est en démontrant de la compétence que le personnel gestionnaire peut et pourra faire évoluer les services de garde d'une gestion de survie à une gestion de maintien, en vue d'assurer le développement par la gestion de la qualité.

Intervention de Danielle Goulet
Représentante
Association du personnel de gestion de la région de Québec et Chaudière-Appalaches

La formation : un pas vers la reconnaissance

Notre association travaille depuis trois ans à la reconnaissance du statut de cadre des gestionnaires de garderies sans but lucratif subventionnées. Selon nous, le perfectionnement des capacités de gestion des services de garde passe par la reconnaissance et la consolidation du poste de gestionnaire. Nous croyons à la gestion par les parents, le rôle du gestionnaire consistant à développer les compétences et l'engagement des parents envers la qualité des services de garde. Or, la reconnaissance passe aussi par la formation. Même si nous croyons aux compétences de l'ensemble des responsables des services de garde en poste, nous devons reconnaître que leurs besoins de formation en gestion sont grands.

Nous sommes, en effet, très conscients des besoins de formation des gestionnaires des garderies et sommes d'accord avec l'établissement d'une réglementation sur le sujet, comme celle qui existe sur la formation du personnel éducateur. C'est, selon nous, une mesure de reconnaissance du statut du poste de responsable de service de garde comme étant un poste de cadre, avec des tâches de gestion et de direction.

Une telle réglementation devrait cependant tenir compte des acquis du milieu et respecter les deux dimensions les plus importantes de la direction d'un service de garde : la pédagogie et la gestion. Elle devrait être de niveau universitaire et élaborée dans une optique de perfectionnement. Enfin, un soutien spécifique devrait être accordé par le gouvernement afin de permettre à tous de combler leurs lacunes en matière de formation.

Nos positions se résument ainsi :

- Nous sommes d'accord avec une réglementation, mais la formation de base devrait être en pédagogie et en administration, de niveau universitaire et définie dans une optique de perfectionnement et d'élargissement du plan de carrière.
- Un processus de reconnaissance des acquis devra être élaboré.
- Une politique salariale devra être mise sur pied, politique conforme à la formation exigée et donnant aux parents la latitude voulue pour la détermination finale de la rémunération.
- Une politique d'appui à la formation pourrait aussi être mise sur pied par des subventions de formation s'adressant aux gestionnaires des services de garde.

Le perfectionnement des capacités de gestion des services de garde passe par la reconnaissance et la consolidation du poste de gestionnaire. Or, la reconnaissance passe aussi par la formation. Une réglementation adéquate supporterait la reconnaissance du statut de poste de responsable de service de garde comme étant un poste cadre avec des tâches de gestion et de direction. Cet encadrement légal pourrait privilégier une formation de niveau universitaire, à définir dans un optique de perfectionnement et permettant d'élargir le plan de carrière. Les compétences actuelles des gestionnaires pourraient faire l'objet d'un processus de reconnaissance des acquis. Une démarche individuelle de formation motivée par une forme de subvention permettrait aux responsables d'être reconnus comme gestionnaires tant sur le plan des compétences que des qualifications. L'impact salarial d'une telle démarche est aussi à considérer.

Intervention de Claude Harvey
Directeur
Agence de services de garde en milieu familial *Aux nids des petits*

Relativement aux agences, il y a des particularités dont il faut tenir compte :

- la taille des agences (de 50 à 300 places au permis);
- l'étendue du secteur (Montréal - Alma - Saint-André Avelin);
- le type de région desservie (urbain ou rural).

Selon le Regroupement des agences de services de garde du Québec, l'Office des services de garde à l'enfance doit tenir compte des particularités de chacune des agences étant donné la diversité et la structure organisationnelle.

L'Agence de services de garde en milieu familial du Montréal métropolitain propose que l'Office des services de garde à l'enfance demande une expérience de travail pertinente d'au moins trois ans en petite enfance, dont un an en gestion.

Idéalement, je propose une formation ou une expérience en gestion et que l'Office des services de garde à l'enfance pourrait planifier une échelle salariale et prévoir les sommes nécessaires au budget et fournir les outils d'évaluation de la qualité.

Le défi des gestionnaires des services de garde : le développement de la qualité par la gestion de la pédagogie

Camille Garièpy
Professeure
Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Saint-Jérôme

Pourquoi et comment gérer la pédagogie dans un contexte où les opérations et les activités administratives prennent ou semblent accaparer tout le temps du personnel gestionnaire des services de garde?

Ces personnes assument le rôle de gestionnaire principal. Elles orientent et guident le développement de leur organisation, elles ont à prendre de multiples décisions. Sur quoi doivent-elles se fonder et à partir de quoi peuvent-elles déterminer la conséquence et la pertinence de leurs décisions?

Pourquoi gérer la pédagogie?

Selon l'approche gestionnelle exposée par Rénald Legendre dans son livre *l'Éducation totale*, la mission sociale et pédagogique du service de garde oriente les décisions des administrateurs en leur faisant développer une centration sur l'enfant et une préoccupation d'offre de services de qualité.

Présentation du modèle d'un système éducatif

Figure 1

Rénald Legendre

Le modèle global d'un *système éducatif* présente la particularité de placer la personne en apprentissage (apprendre la vie en service de garde) au centre du système, car rien d'autre ne peut justifier autant l'existence d'un milieu *éducatif*, le milieu éducatif étant l'environnement immédiat de la personne qui apprend. Ce milieu se subdivise en deux infrastructures principales.

- **Infrastructure pédagogique**
  Elle est constituée de cinq composantes interreliées deux à deux et gravitant autour d'un ensemble central de situations pédagogiques.
  Composantes de l'infrastructure pédagogique : besoins des apprenants, plans de formation (buts et objectifs), méthodes (programmes, interventions, contexte), évaluation, gestion des apprentissages.

- **Infrastructure administrative**
  Elle est constituée d'un ensemble d'éléments, réunis en programme, qui doivent se retrouver au service et qui doivent supporter le développement de l'infrastructure pédagogique. Ces programmes de gestion génèrent des activités au service de la mission du service de garde et assurent le maintien et le développement du système.
  Composantes de l'infrastructure administrative : programmes de gestion des ressources humaines, matérielles, financières, de communication, de la production, de la commercialisation.

Selon Rénald Legendre, l'infrastructure pédagogique est tributaire des conditions d'apprentissages que l'on désire préconiser et les caractéristiques de l'infrastructure administrative doivent dépendre du genre d'infrastructure pédagogique désiré. Il y a donc un ordre à suivre dans la planification d'un système éducatif.

1. Définir les modalités d'apprentissages.
2. Planifier l'infrastructure pédagogique correspondante.
3. Structurer une infrastructure administrative au service des apprentissages.

Dans un service de garde, *l'outil de gestion principal est le programme éducatif*. Il permet de mettre en relation, les personnes, les objectifs, les opérations, les accessoires et de les interrelier dans le but de soutenir l'apprentissage des enfants. Par cet outil, il est possible de communiquer la vision d'un milieu éducatif centré sur l'enfant et de dégager une philosophie et des règles administratives applicables à la gestion de la qualité en service de garde. Privilégier l'analyse des situations pédagogiques pour ensuite déterminer les solutions administratives, assurent quotidiennement l'intégration de la gestion de la pédagogie aux opérations de gestion administrative.

Comment gérer la pédagogie?

Gérer un système éducatif en 1991 présente un défi réel : les ressources financières limitées disponibles, les exigences gouvernementales et les normes auxquelles les services de garde sont soumis, et les attentes en terme de rendement économique des entreprises dans notre société, incitent les personnes responsables des services de garde à montrer de plus en plus d'efficacité, de productivité et de recherche de rentabilité.

Le conseil d'administration d'une organisation sans but lucratif et le gestionnaire principal, que cette personne dirige ou coordonne, assurent la gestion en se

partageant et en assumant les fonctions de la gestion (P.O.D.C.).

Planification : processus qui permet de définir les objectifs et les moyens les plus avantageux pour y arriver.

Organisation : processus de mise en oeuvre des structures organisationnelles permettant à des personnes de coopérer à l'atteinte des objectifs.

Direction : activités de leadership, motivation, communication afin d'inciter les employés, les intervenants, à effectuer leurs tâches quotidiennes avec intérêt, selon les plans et les objectifs communs.

Contrôle : processus qui permet à un gestionnaire d'évaluer sa performance, de comparer les résultats obtenus aux plans et aux objectifs (ses plans, ses objectifs) et de prendre des mesures appropriées pour remédier aux situations défavorables.

Le conseil d'administration et le gestionnaire principal du service de garde doivent aussi s'assurer que les fonctions de l'organisation (ou de l'entreprise) : *gestion du personnel; gestion des finances; gestion de la production* (mission); *gestion de la commercialisation*, sont réparties entre eux et que les responsabilités sont assumées de manière à ce que les activités de planification, d'organisation, de direction et de contrôle, reliées aux fonctions de l'entreprise soient harmonisées dans le but de réaliser les objectifs généraux et la mission du services de garde; notre mission principale étant de voir au développement global, à l'éducation des enfants. Dans un service de garde, parce que la personne responsable assure la continuité dans l'entreprise, elle doit généralement travailler à «éduquer» les membres du conseil d'administration. Ceux-ci doivent assumer leurs obligations et leurs devoirs et jouer, en conseil, le rôle d'une instance décisionnelle responsable ayant pour fonctions d'orienter, de diriger et de contrôler les activités stratégiques du service.

Quant au gestionnaire principal (la personne responsable), il doit recevoir ses mandats du conseil d'administration et le conseil se doit d'évaluer ces performances régulièrement.

Le gestionnaire principal, qui est parfois le seul et unique responsable du service de garde, doit posséder et utiliser dans l'exécution de ses tâches des processus de gestion tels les processus de prise de décision, de résolution de problème, de planification stratégique, de développement organisationnel, de structuration, de motivation et de contrôle.

La pédagogie doit être en priorité. Le programme éducatif présente nos valeurs, buts, objectifs et programmes d'activités. Toutes les décisions pédagogiques ont des conséquences administratives et orientent les autres prises de décision. C'est en démontrant de la compétence que le personnel gestionnaire peut et pourra faire évoluer la gestion de la ***pédagogie*** vers le développement de la qualité.

En recherche et développement de la qualité totale

«La qualité totale» représente le résultat recherché (Q.T.).
«La qualité intégrale» représente les moyens, le processus pour atteindre la qualité totale (G.I.Q.).

La gestion de la qualité intégrale est avant tout une philosophie de gestion, une stratégie d'entreprise basée sur le respect de l'aspect humain dans l'entreprise : la satisfaction du client externe : enfants, parents et la satisfaction du client interne : employés, intervenants, conseil d'administration, et cela dans l'ordre : parents et enfants, employés et intervenants, et enfin patron (administrateurs). C'est ce que vise la qualité totale, laquelle a pour but de réaliser ses objectifs stratégiques en dépassant les attentes du client.

La gestion intégrale de la qualité est une activité continue accompagnée de volonté, de beaucoup de vouloir. C'est une philosophie basée sur la participation authentique de tous dans l'entreprise et de ses partenaires.

Elle s'appuie sur une logique qui doit être partagée par tous les intervenants engagés dans la réalisation et le maintien et l'amélioration de la qualité. Par-dessus tout, les administrateurs doivent savoir définir un *concept de qualité* propre au secteur d'activités de leur organisation.

Le concept de la qualité en service de garde

Adaptée à la gestion des services, la définition de la qualité totale proposée par Brown présente trois dimensions : *la réalisation du service; le comportement qui l'accompagne; les produits inclus.*

Afin de réussir à déterminer la qualité recherchée dans les entreprises de services, Brown propose une démarche en quatre étapes :

1. identifier les trois dimensions de la qualité;
2. déterminer les facteurs à mesurer;
3. déterminer les indicateurs de qualité pour ces facteurs;
4. établir les normes ou les exigences relatives à ces facteurs.

Appliquées à une organisation de services de garde, les trois dimensions de la qualité sont :

1. **Le service :** un processus de mise en oeuvre adopté par les employés, les intervenants et les administrateurs. Ce qui comprend : la conception et l'application du programme éducatif; les programmes spéciaux comme l'intégration des enfants handicapés;
   le processus de suivi pédagogique, psychologique et social; l'organisation et le soutien : alimentation, hygiène, santé, sécurité, entretien.
2. **Le comportement :** l'application de la fonction de direction en terme de motivation, de communication, d'information, de climat organisationnel et de style de direction. Ce qui comprend : le climat, c'est-à-dire l'atmosphère, l'accueil, l'information, la participation; les relations éducateurs/parents/enfants/administrateurs; la rétro-action, les ajustements.
3. **Les produits :** les résultats de garde et la qualité des apprentissages. Ce qui comprend : les programmes d'activités ludiques, éducatives, de santé, de sécurité, d'hygiène et d'alimentation; l'action éducative : les méthodes et les techniques d'intervention; les réunions, les rapports, les recommandations.

Voilà donc les trois dimensions de la qualité appliquées à un service de garde, celles-ci représentant la première étape de la démarche pour déterminer la qualité recherchée dans une entreprise de service.

Les étapes subséquentes exigent du temps et de la volonté, de la part de ceux qui désirent faire la gestion de la qualité intégrale et atteindre la qualité totale. Avec beaucoup de volonté, une patience exemplaire et des attentes réalistes en terme de résultats à court, moyen et long terme, on peut gérer la pédagogie et développer la qualité dans les services de garde.

L'approche *Z* décrit et résume les stratégies d'entreprises devant conduire à la gestion de la qualité intégrale et, à son résultat, la qualité totale :

- la qualité est une philosophie de gestion;
- une stratégie d'entreprise;
- la responsabilité première de la haute direction;
- une gestion authentique participative;
- la pratique de l'autocontrôle;
- le Service de la qualité joue un rôle de soutien et d'aide aux autres services;
- la qualité est recherchée partout dans l'organisation et à l'extérieure de celle-ci;
- la gestion intégrale de la qualité est appliquée par tous, partout et tout le temps;
- dans un processus continu.

Compte tenu des éléments de l'approche Z et de la théorie de la définition d'un système éducatif élaboré par Legendre et présentée auparavant, nous pouvons affirmer que nos services de garde peuvent devenir des systèmes de qualité, si les quatre conditions essentielles à l'émergence de systèmes véritablement éducatifs décrits par Rénald Legendre, sont présentés dans nos organisations.

1. Le développement d'une éducation de qualité et du succès pour tous.
2. Les insuccès des enfants, l'être apprenant, attribués aux carences du service de garde plutôt qu'à celles des enfants.
3. L'apprentissage comme raison d'être fondamentale de tout système éducatif, apprendre la vie en service de garde.
4. La concertation entre toutes les ressources éducationnelles, parents, personnel éducateur, intervenants.

Dans le cas où on veut mettre en oeuvre une entreprise de renouveau pédagogique, Rénald Legendre propose aussi quatre étapes :

1. Les éducateurs doivent se convaincre de l'importance fondamentale de l'éducation pour tous les êtres humains et pour toutes les sociétés.
2. Les éducateurs doivent, dans le même esprit, poursuivre leur auto-éducation par la modification de certaines de leurs attitudes qui sclérosent l'évolution souhaitable.
3. Les éducateurs doivent s'approprier les objectifs éducatifs pour cerner et mettre en oeuvre les solutions par la voie de plans d'action concertés (programme d'activités, programme individualisé d'intervention).
4. Les éducateurs doivent procéder à des remises en question systématiques pour évaluer les lacunes et les faiblesses de leur action et ainsi apporter les correctifs nécessaires.

Travailler à l'émergence d'un système véritablement éducatif ou mettre en oeuvre une entreprise de renouveau pédagogique dans le contexte d'une approche Z constitue une application du processus de gestion de la qualité intégrale dans les services de garde. L'outil de gestion préalable à ces démarches demeure le programme éducatif; cet instrument de planification et d'organisation permet de concevoir le plan éducatif global, c'est le processus d'organisation des infrastructures et des structures administratives et pédagogiques d'un milieu éducatif. Le curriculum ou programme éducatif du service de garde, encadre, supporte et justifie l'ensemble des situations pédagogiques vécues. Dans un contexte d'approche Z, toutes les actions entreprises sous la responsabilités des administrateurs bénévoles et salariés assureront l'évolution du service de garde dans la recherche et le développement de la qualité totale.

Références

BEAUDRY, Christian. *Manager les services : la qualité comme principe unificateur.* Paris, Economica, 1986, 208 p.

BERGERON, J.L. et al. *Les aspects humains de l'organisation.* Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur, 1979, 337 p.

BERGERON, P.G. *La gestion moderne, théorie et cas.* Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur, 1989, 329 p.

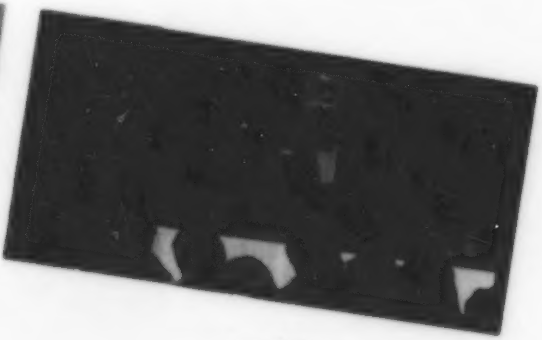
Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. *Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde.* Ottawa, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, août 1991, 30 p.

KELADA, Joseph. *Pour une qualité totale, la gestion intégrale de la qualité.* Édition Quafec, Québec, 1990, 298 p.

LAFLAMME, Marcel. *Le management, approche systémique, théorie et cas.* Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur, 1981, 390 p.

LEGENDRE, Rénald. *L'Éducation totale.* Montréal, Éditions Ville-Marie/Fernand Nathan, coll. Le défi éducatif, no 3, 1983, 413 p.

Monique Proulx, Ginette Galarneau, Daniel Berthiaume, Camille Gariépy, Danielle Goulet et Claude Harvey



Camille Gariépy

Conférence de clôture

Violette Trépanier
Ministre déléguée à la Condition féminine et
ministre responsable de la Famille
Gouvernement du Québec

Cette rencontre qui se voulait une prise de conscience orientée vers les défis de la prochaine décennie aura été riche et dynamisante. Elle aura permis de faire une pause pour réfléchir, échanger et se questionner sur la situation des services de garde au Québec et ce, en toute franchise et avec tout le réalisme possible.

Le «Sommet» représentait le moment par excellence pour dresser, d'une part, le portrait de l'évolution des services au cours des 10 dernières années et d'autre part, pour faire le bilan des réalisations dans le milieu après trois ans d'application de la Politique sur les services de garde. Cette réflexion permettra de mieux entrevoir et définir les perspectives d'avenir.

Le bilan

L'histoire nous permet de cerner les enjeux de départ et de bien comprendre ce que nous avons vécu. Elle nous aide également à mieux cerner nos actions futures.

L'évolution des services de garde au cours de la dernière décennie est en soi un vibrant hommage aux femmes et aux hommes qui ont bâti les services de garde tels qu'ils sont aujourd'hui. Je pense, entre autres, au personnel éducateur et au personnel de direction qui travaillent quotidiennement auprès des enfants, aux regroupements et associations; sans oublier le personnel de l'Office des services de garde à l'enfance et celui des réseaux de la santé, des services sociaux et de l'éducation.

J'aimerais souligner, d'une façon bien spéciale, le travail et l'engagement d'un artisan de la première heure qui est malheureusement décédé accidentellement le 24 octobre dernier, monsieur Gaston Imbeault.

Vous lui avez rendu un hommage posthume. Cet hommage était largement mérité! Gaston Imbeault a marqué la vie des associations de services de garde au Québec par son dévouement à la cause des enfants. Il ne s'est jamais gêné pour commenter et critiquer les diverses politiques ou décisions gouvernementales et c'était très bien ainsi. Ses interventions étaient toujours faites pour le mieux-être des enfants. En reconnaissance de son dévouement, je tenais à joindre mes hommages aux vôtres.

Ceux et celles qui ont vécu les péripéties ayant marqué le milieu des services de garde depuis une quinzaine d'années, conviendront que le développement des services de garde n'a jamais été facile. Il a fallu bâtir dans le contexte de deux récessions et de l'émergence de nouvelles réalités sociales auxquelles il fallait continuellement s'adapter. Je pense, entre autres, à la participation croissante des femmes au marché du travail, à la dénatalité, au nombre croissant de familles monoparentales, au besoin de soutien permettant aux parents de mieux concilier leur travail et leurs responsabilités familiales. Contexte difficile, certes, mais qui témoigne de la capacité d'évolution de la société et du caractère essentiel des services de garde à l'enfance.

De plus, au-delà de la volonté du gouvernement, les difficultés financières, les problèmes de locaux et les disparités régionales, ont représenté d'autres obstacles rencontrés dans la mise en place des mesures gouvernementales pour les services de garde à l'enfance.

Cependant, depuis plus de 10 ans, les services de garde au Québec ont connu un essor considérable. Ce développement s'est produit bien sûr en termes quantitatifs mais il s'est aussi réalisé en termes de diversité et de qualité.

En octobre 1980, le Québec comptait un peu plus de 600 services de garde alors qu'aujourd'hui, on en dénombre 1 690. Au cours des 10 dernières années, les ressources financières octroyées sont passées de 27,6 millions $ en 1980-1981 à 155,4 millions $ cette année, soit une augmentation de 563 %.

Il y a trois ans, le gouvernement rendait publique sa politique sur les services de garde à l'enfance. Depuis ce temps, plus de 18 600 nouvelles places ont été créées pour les services de garde en garderie, les agences de service de garde en milieu familial et les services de garde en milieu scolaire. Cela représente une augmentation de 27 % par rapport au nombre de places disponibles en 1989.

Par ailleurs, les sommes investies, en 1989-1990, pour l'ensemble des dépenses relatives aux services de garde, ont connu une augmentation de 21 % par rapport à l'année précédente. L'année 1990-1991 a connu une augmentation des investissements de 17 % supérieure à celle de 1989-1990. Ces gains sont loin d'être négligeables, si on considère qu'ils ont été acquis dans une période de récession économique et de resserrement très ferme des dépenses publiques.

De plus, soucieux de reconnaître la valeur du travail traditionnellement féminin du personnel éducateur oeuvrant en service de garde et désireux d'améliorer ses conditions de travail, le gouvernement a adopté, à son intention, un régime d'assurances collectives et de congés de maternité. Cette nouvelle mesure, grandement attendue, a connu beaucoup de succès, dès le départ.

Un autre fait marquant de l'évolution des services de garde est la participation maintenant acquise des partenaires socio-économiques à leur développement.

Lorsque les autorités d'une ville comme Laval apportent leur soutien financier et font des services de garde un argument pour inviter les jeunes familles à venir s'établir dans leur municipalité, lorsque des centres locaux de services communautaires (C.L.S.C.) ou des départements de santé communautaire (D.S.C.) réalisent des activités en vue d'améliorer la santé des enfants fréquentant des services de garde, lorsque des écoles et des commissions scolaires adoptent des politiques favorisant

l'implantation de services de garde en milieu scolaire, lorsque des entreprises soutiennent la demande de leurs employés en fournissant des locaux et des ressources matérielles, humaines et financières pour implanter une garderie en milieu de travail, on ne peut que constater le progrès et se réjouir de l'ampleur du chemin parcouru en matière de services de garde au Québec.

Perspectives d'avenir

Cependant, nous sommes conscients qu'il reste beaucoup à accomplir. C'est pourquoi, pour les années à venir, le gouvernement entend assurer la consolidation des acquis et ainsi continuer de privilégier un développement concerté et stable, de même que l'accès à des services de qualité et diversifiés qui permettent à la fois de respecter les choix et les attentes des parents et de répondre aux besoins spécifiques des enfants. Enfin, il compte maintenir un financement accru tout en tenant compte de la capacité de payer de l'État et des parents.

La Politique sur les services de garde à l'enfance prévoyait que l'Office devait expérimenter de nouveaux modèles de garde. Le gouvernement a donc accepté qu'il poursuive certaines expérimentations. Celles-ci, avec les projets que nous soutenons auprès de la Caisse d'aide fédérale aux projets en matière de garde des enfants, nous permettront de mieux comprendre les besoins des milieux défavorisés, des communautés autochtones et des parents ayant des horaires non usuels, et, éventuellement de pouvoir y répondre plus adéquatement.

L'évolution des services de garde au Québec pourrait faire l'objet d'un long entretien, mais vous les connaissez très bien et vous êtes en mesure de faire votre propre évaluation.

Je préfère, à ce stade-ci, vous parler de l'avenir. Oui, des pas de géant ont été franchis mais il n'en demeure pas moins que beaucoup de choses restent à faire. J'entends mettre toute l'énergie et les efforts nécessaires pour faire progresser de façon significative les dossiers qui nous tiennent à coeur.

Je pense notamment à la promulgation des articles sur les haltes-garderies et les jardins d'enfants. Depuis l'an dernier, de nombreux travaux ont été réalisés par l'Office des services de garde à l'enfance et ses partenaires. Des consultations ont été menées auprès d'organisations comme les municipalités et la Fédération des C.L.S.C. Un projet expérimental a aussi été réalisé avec le C.L.S.C. Centre-Sud, dans la région de Montréal. Ces démarches ont permis de dégager des règles de base pour la mise en place de haltes-garderies et de jardins d'enfants reconnus. Elles ont également permis de fixer les normes de sécurité pour les enfants qui fréquentent ce type de service.

Ces travaux nous mèneront donc à une réglementation dont j'espère l'approbation par le gouvernement du Québec en 1992. Je comprends l'impatience des représentants de ces services qui attendent depuis longtemps leur reconnaissance, mais je crois qu'il était essentiel de prendre le temps nécessaire pour bâtir une réglementation pertinente et efficace qui garantisse aux parents la sécurité et la qualité auxquelles ils sont en droit de s'attendre pour leurs enfants.

Ce règlement est d'autant plus important qu'il nous permettra de nous attaquer résolument à la garde sans permis. Combien de fois a-t-on constaté que des services de garde existaient en marge de la loi, prétextant qu'ils n'étaient pas des garderies mais bien des haltes-garderies ou des jardins d'enfants, donc non assujettis à la loi?

Cette situation est frustrante autant pour les services de garde reconnus qui doivent respecter la loi que pour le personnel de l'Office qui doit l'appliquer. Si certains de ces services peuvent être des haltes-garderies et des jardins d'enfants, d'autres, par contre, peuvent garder des enfants selon le même principe que les garderies, c'est-à-dire, sept enfants et plus sur une base régulière.

Je veux vous assurer que nous ne tolérerons plus ce genre de situation. Nous mettrons tout en oeuvre pour amener les services qui fonctionnent sans permis à respecter la loi et nous fermerons ces services fautifs si la situation l'exige.

Également, dans le dossier des haltes-garderies et des jardins d'enfants, l'Office poursuit des travaux en vue de mettre sur pied des programmes de garde adaptés aux besoins de stimulation et de socialisation des enfants de milieux défavorisés.

Je suis toujours convaincue que les services de garde jouent un rôle éducatif et préventif important en favorisant le développement global de l'enfant de même que le dépistage de certains problèmes ou difficultés d'apprentissage.

C'est pourquoi, j'entends déployer tous les efforts nécessaires pour faire en sorte que le gouvernement accepte d'assouplir, à défaut de pouvoir les éliminer, les critères d'admissibilité au programme d'exonération et d'aide financière pour les familles des milieux défavorisés.

Conscients aussi des difficultés qu'éprouvent les services de garde en milieux défavorisés, nous tentons de cerner des éléments pouvant contribuer à mieux outiller et soutenir le personnel de ces services de garde.

En ce sens, l'expérimentation menée auprès de services de garde en garderie de la région de Québec a mis en évidence la nécessité de mettre en place des mécanismes favorisant l'échange d'information et la collaboration entre les services sociaux, les garderies et les familles et ce, afin d'offrir un meilleur soutien à l'enfant et au milieu de garde qui l'accueille et un meilleur suivi des enfants présentant des besoins particuliers.

Une telle expérimentation plaide en faveur d'une meilleure concertation et d'un plus grand partenariat entre les services socio-sanitaires et les services de garde. Elle contribue également à justifier la mise en place d'un programme d'intégration des enfants en difficulté ou issus de familles à risque, qui repose sur un système de références et de suivis des enfants par les intervenants des services sociaux.

Bien qu'un tel partenariat existe déjà sur certains territoires de C.L.S.C., il demeure très inégal à travers le Québec. L'Office a entrepris des démarches auprès de la Fédération des C.L.S.C. afin de pallier à cette lacune. Je suis confiante que nous arriverons à une entente pouvant répondre aux besoins particuliers de ces enfants.

Toujours dans le but de soutenir les familles des milieux défavorisés, l'Office travaille présentement à l'élaboration d'une instrumentation qui lui permettra de cibler les lieux d'intervention prioritaires.

Bien que nous soyons depuis longtemps préoccupés par cette situation des familles de milieux socio-économiques faibles et que des mesures de soutien aient déjà été mises en place, il importe, plus que jamais, que les différents partenaires sociaux et économiques travaillent de concert afin de doter le Québec d'un plan d'intervention plus global incluant les services de garde en milieux défavorisés.

Le gouvernement souhaite de plus offrir aux familles à faible revenu, des mesures additionnelles de soutien financier. Ainsi, conscients des besoins de garde estivale, nous souhaitons rendre admissibles, à l'aide financière pleine journée, les enfants de la deuxième année du primaire.

En ce qui a trait aux subventions, le principe de l'indexation de celles-ci au coût de la vie a été maintenu en dépit des difficultés économiques que connaît le Québec depuis quelques années. L'indexation des subventions aux services de garde facilite la planification financière; elle permet une saine gestion et une plus grande assurance que les services pourront poursuivre leur travail dans le respect de leurs engagements auprès du personnel et des parents. Je veillerai à ce que cette indexation soit maintenue.

Je sais que beaucoup reste à faire pour atteindre nos objectifs et que plusieurs d'entre vous demeurent sur leur appétit. Mais ce que je peux vous dire, c'est que j'ai à coeur de mener ma mission à terme et de travailler d'arrache-pied pour l'amélioration constante des services de garde au Québec. Bien entendu, je ne pourrai jamais y arriver toute seule, c'est pourquoi je compte sur la collaboration de chacun et chacune d'entre vous.

La grande image d'un petit monde doit fournir des perspectives d'avenir prometteuses et nous portons tous ensemble la responsabilité de faire en sorte qu'elles se réalisent.

Un colloque comme celui auquel vous avez participé au cours de cette fin de

semaine aura donc été un grand moment dans l'histoire des services de garde à l'enfance et il n'aurait pu se tenir sans le travail et le dévouement de nombreuses personnes. Je tiens à remercier, en premier lieu, le personnel et les membres du conseil d'administration du Comité organisateur pour le travail remarquable qu'ils ont réalisé afin de mener à bien leur projet. Ce comité est formé de représentants des garderies, des agences de services de garde en milieu familial, des services de garde en milieu scolaire, du ministère de l'Éducation et de l'Office des services de garde à l'enfance.

Le défi était de taille : réunir plus de 2 500 personnes au mois de décembre, à l'approche du temps des Fêtes, et leur offrir une programmation présentant une gamme d'activités, de conférences et d'ateliers des plus enrichissants. Bravo! Vous pouvez dire mission accomplie!

Je veux également remercier tous ceux et celles qui ont agi comme animateurs, conférenciers ou participants actifs dans les différents ateliers, de même que tous les bénévoles qui, pour la plupart, proviennent de collèges offrant le cours de Techniques d'éducation en services de garde; sans oublier, bien sûr, le personnel de l'Office des services de garde à l'enfance pour sa précieuse collaboration.

En terminant, je voudrais réitérer mon attachement particulier pour le dossier des services de garde et mon désir constant de trouver de nouvelles pistes d'intervention. L'action gouvernementale doit, à mon avis, miser sur une vision claire et sur des mesures comme celles que j'ai mentionnées. Je sais qu'à certains égards, ces mesures sont insuffisantes et sûrement perfectibles mais je crois qu'elles contribueront à l'atteinte de notre objectif commun.

Votre présence en si grand nombre témoigne de l'importance que vous attachez à votre travail auprès des enfants et de votre engagement à bâtir, avec nous, une société qui donne véritablement aux enfants et à la famille la place qui leur revient: la première.

C'est déjà terminé... à la prochaine!
Nous vous remercions pour votre présence.

Le Comité organisateur d'événements pour les services de garde à l'enfance

Achevé d'imprimer en juin 1992 sur les presses de Litho CP inc.
Laval (Québec)

C'est sous le thème «*Nos enfants c'est sérieux!*» qu'a eu lieu un important colloque sur les services de garde à l'enfance au Palais des congrès de Montréal, les 6, 7, 8 décembre 1991.

Les Actes du Colloque québécois sur les services de garde à l'enfance regroupent les présentations de la majorité des intervenants et portent, entre autres, sur les thèmes suivants: service de garde et projet de société et des moyens pour se développer.

Souhaitons que la publication des Actes du Colloque financée par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde aux enfants rappelle, une fois de plus, combien «*Nos enfants, c'est sérieux!*»